

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

COLETTE BARIBEAU

ANALYSE EVALUATIVE D'UN PROJET DE FORMATION

DES MAITRES INTEGREE A LA PRATIQUE :

PROJET PEMEL, U.Q.T.R., 1977-1978

MAI 1982

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

### REMERCIEMENTS

Au terme de cette étude, permettez-moi de remercier tout particulièrement le professeur Fernand Gauthier qui, par ses conseils, ses remarques et la lecture attentive de mon texte, m'a permis de mener à terme mon travail de recherche.

Merci aussi aux étudiants et aux professeurs qui ont aimablement accepté de me laisser consulter les uns leurs synthèses et leurs journaux de bord, les autres leurs notes et leurs dossiers personnels.

Tous ont contribué directement à la réalisation de mon projet de recherche et sans leur support, je n'aurais pu parvenir à effectuer une collecte de données vraiment significative.

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS .....	ii
TABLE DES MATIERES .....	iii
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX .....	iv
LISTE DES ABBREVIATIONS .....	v
LEXIQUE .....	vi
INTRODUCTION .....	viii
CHAPITRE I: Le projet PEMEL .....	1
1. Description du projet PEMEL .....	2
2. Historique du projet PEMEL .....	9
CHAPITRE II: Description du modèle évaluatif .....	13
1. Choix des données .....	15
2. Description des composantes du modèle .....	17
3. Conditions particulières d'application du modèle de recherche choisi .....	22
4. Critères utilisés .....	26
CHAPITRE III: Analyse appréciative des données .....	29
Antécédents .....	33
Transactions .....	84
Résultats .....	143
CHAPITRE IV: Analyse de continuité entre les blocs de données .....	190
SOMMAIRE ET CONCLUSION .....	203
BIBLIOGRAPHIE .....	207

# LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

FIGURE I	La formule du régime pédagogique de PEMEL .....	3
FIGURE II	Le bloc des données .....	15
TABLEAU I	Les éléments d'analyse .....	18
TABLEAU II	Grille synthèse des éléments .....	32
TABLEAU III	Les intentions au niveau des antécédents .....	82
TABLEAU IV	La relation entre les intentions et les observations au niveau des antécédents ....., .....,	83
TABLEAU V	Les intentions au niveau des transactions .....	141
TABLEAU VI	La relation entre les intentions et les observations au niveau des transactions .....	142
TABLEAU VII	Les intentions au niveau des résultats .....	188
TABLEAU VIII	La relation entre les intentions et les observations au niveau des résultats .....	189
TABLEAU IX	Analyse de continuité au niveau des intentions ..	201
TABLEAU X	Analyse de continuité au niveau des analyses de congruence .....	202

LISTE DES ABREVIATIONS

A-E:	Activité éducative
Bacc.:	Baccalauréat d'enseignement élémentaire et d'éducation préscolaire
CDES:	Centre de développement en environnement scolaire
C.S.:	Commission Scolaire
E-M:	Etudiant-maître (voir lexique)
ENE:	Environnement éducatif
EPEL:	Education permanente à l'élémentaire (projet de recherche et d'innovation)
FCAC:	Formation des chercheurs et action concertée
M-A;	Maître-associé (voir lexique)
M.E.Q.:	Ministère de l'éducation du Québec
PEMEL:	Projet des étudiants-maîtres à l'élémentaire
PNE:	Professionnel non-enseignant
SDP:	Service de développement pédagogique
T et R:	Font référence à Tableau et Relation dans les analyses de continuité
U.Q.T.R.:	Université du Québec à Trois-Rivières

## LEXIQUE

Dans cette étude plusieurs termes reviendront fréquemment. Bien souvent, plusieurs expressions recouvrent la même réalité: nous donnons les plus fréquentes afin d'en faciliter la lecture.

### 1. PROJET OU PROGRAMME PEMEL

PEMEL était à la fois un programme de formation, c'est-à-dire un processus éducatif organisé et un projet au sens expérimental du terme. Le sigle PEMEL signifie: Projet des Etudiants et des Maîtres à l'ELémentaire.

### 2. ANNEE

Désigne l'année universitaire commençant le 1er juin d'une année et se terminant le 31 mai de l'année suivante.

### 3. ETUDIANT

Nom générique employé lorsque nous voulons parler à la fois des étudiants-maîtres et des maîtres-associés.

### 4. ETUDIANT-MAITRE

Désigne l'étudiant en formation inscrit au programme régulier de formation des maîtres à l'élémentaire. (SIGLE E-M)

### 5. STAGIAIRE

Terme employé par les maîtres-associés pour désigner les étudiants-maîtres.

6. MAITRE-ASSOCIE

Désigne un enseignant en exercice qui accepte de recevoir un étudiant-maître; il peut être inscrit ou non au baccalauréat en enseignement élémentaire. (SIGLE M-A)

7. ENSEIGNANT --- PROFESSEUR

Termes employés par les étudiants-maîtres pour désigner les maîtres-associés.

8. TUTEUR

Personne mandatée par l'université pour assurer la formation de l'étudiant.



## INTRODUCTION

Il apparaît évident qu'aucune innovation dans le milieu scolaire n'est possible sans un corps enseignant qualifié. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'au Québec, depuis une quinzaine d'années, la question de la formation et du perfectionnement des maîtres ait fait l'objet de nombreuses déclarations officielles, recommandations de divers organismes, mémoires, rapports, colloques et de quelques projets novateurs à la vie relativement brève.

Il faut néanmoins l'admettre, et toutes ces études l'ont suffisamment démontré, que l'évolution pédagogique au Québec est loin de se faire aussi sûrement qu'on l'avait et qu'on pourrait le souhaiter. La plupart des études se contentent trop souvent de soulever une foule de questions qui demeurent sans réponse, d'annoncer un certain nombre d'intentions sans jamais vraiment les actualiser. Des projets sont souvent lancés et abandonnés au bout de quelques semestres d'expérimentation. Les innovateurs que nous rencontrions et avec lesquels nous discussions faisaient état d'un ensemble de problèmes, de situations conflictuelles. La réflexion nous amenait à constater qu'au-delà des lieux d'expérimentation, il semblait exister certaines similitudes entre des événements, des situations qui nous étaient rapportés. Néanmoins, il nous était impossible d'effectuer ces comparaisons puisqu'aucun document écrit n'existait sur ces entreprises. Les renseignements qui nous étaient donnés verbalement revêtaient un caractère spontané, parfois partisan et peu méthodique. Comme la plupart, sinon tous ces projets s'étaient avérés des échecs,

les promoteurs n'étaient guère intéressés à en faire une "autopsie" rigoureuse.

Nous sommes persuadés qu'il existe des éléments, inhérents à la structure et au fonctionnement de l'institution où se déroule le projet, qui en contrecarrent ou en facilitent la structuration et l'implantation. Bien sûr les problèmes et les difficultés s'incarnent dans des personnes mais notre expérience nous amenait à penser que ces échecs avaient aussi des racines à l'intérieur du réseau de relations qu'entretiennent entre eux les éléments constitutifs d'un programme.

Or il nous était justement donné de vivre un projet novateur en formation des maîtres à l'Université du Québec à Trois-Rivières; ce projet parvenait difficilement à s'implanter. Nous avons donc décidé de le considérer comme un cas type, d'en faire une analyse évaluative et de tenter d'identifier les seuils critiques que doivent atteindre certaines variables pour qu'un projet semblable ait des chances de s'élaborer et de s'implanter dans la structure universitaire.

Aucune équipe, à notre connaissance, ne s'est vraiment attardée à établir des normes, inspirées d'une pratique de l'innovation en formation et perfectionnement des maîtres, ayant trait à des faits, à des gestes, à des structures qui facilitent ou bloquent le développement d'une telle entreprise.

Des normes évaluatives précises, à notre avis, sont essentielles pour des personnes ou des équipes qui veulent structurer et im-

planter ce type de projet. Ces normes peuvent aussi s'avérer utiles pour des organismes qui désirent voir de tels projets se développer et modifier sensiblement la pratique pédagogique en vigueur pour la formation et le perfectionnement des maîtres.

Telle est l'optique dans laquelle se situe ce présent mémoire. Essentiellement, l'ouvrage est composé de deux parties. La première comporte une description du projet dans ses diverses fonctions et un bref aperçu historique des événements qui se sont déroulés depuis sa conceptualisation jusqu'à la décision finale de cesser les opérations.

La seconde partie débute par la description du modèle utilisé pour évaluer le projet. Ce modèle évaluatif est inspiré principalement de Stake (1967) et il a été repris, modifié et expérimenté par trois professeurs du département des Sciences de l'éducation de l'U.Q.T.R. (1).

Le modèle sert à examiner un processus éducatif organisé en regard de la planification qui en a été faite, et ceci afin que les gestionnaires puissent prendre des décisions pertinentes quant à la poursuite ou à la cessation d'un projet ou d'un programme.

---

(1) STAKE, Robert E.: "The Countenance of Educationnal Evaluation" Teachers College Record, vol. 68, no.7, avril 1967, repris par

GAUTHIER, Fernand, Gérald JOMPHE et Jean SEGUIN: Guide d'évaluation des programmes d'enseignement de premier cycle; U.Q.T.R., juillet 1978.

Dans le cas qui nous concerne, nous n'avons retenu du modèle que les éléments servant à l'analyse appréciative du programme et nous avons laissé tomber ceux ayant trait à la prise de décision.

C'est l'année 1977-78 qui a retenu notre attention, cette dernière année s'est avérée capitale quant au développement et à l'implantation du projet. Les catégories retenues pour fin d'analyse sont les antécédents, les transactions et les résultats.

Cette seconde partie se termine par une analyse de continuité relevant les effets que les antécédents purent avoir sur les transactions et les effets des transactions sur les résultats. Ce dernier chapitre demeure, dans une certaine mesure, beaucoup plus subjectif et laisse place à des hypothèses que l'expérience n'a malheureusement pas permis d'aller vérifier de façon systématique.

## CHAPITRE I

### LE PROJET PEMEL

Nous avons cru utile avant d'amorcer l'analyse évaluative du projet PEMEL, de décrire cet objet d'analyse. Cette description permettra à un lecteur non familier avec le projet d'en comprendre sa nature, ses buts et ses objectifs ainsi que les principaux événements qui en marquèrent le déroulement.

Deux sections constituent le contenu de ce chapitre. Dans un premier temps, nous décrirons la nature du projet PEMEL. Cette description sera faite sous trois aspects: la fonction pédagogique, la fonction gestion et la fonction recherche. Ces trois fonctions sont indissociables dans le projet et en constituent son originalité.

Dans un deuxième temps, nous décrirons les principaux événements qui se produisirent du mois de juin 1975, où une première ébauche du projet fut amorcée jusqu'en juin 1978 où le projet prit fin. Notre analyse ne porte que sur l'une de ces années mais il est nécessaire, pour comprendre certains événements, d'avoir une vue d'ensemble du déroulement du projet.

## 1. Description du projet PEMEL

Cette description sera faite sous trois aspects: la fonction pédagogique, la fonction gestion et la fonction recherche. Ces trois fonctions sont indissociables dans le projet.

En effet, PEMEL était un projet de recherche-action, où expérimentation et recherche étaient maintenues en interaction constante. La gestion même d'un tel projet faisait elle-même objet de recherche et d'expérimentation.

### 1.1 Mode de fonctionnement de PEMEL dans sa fonction éducative

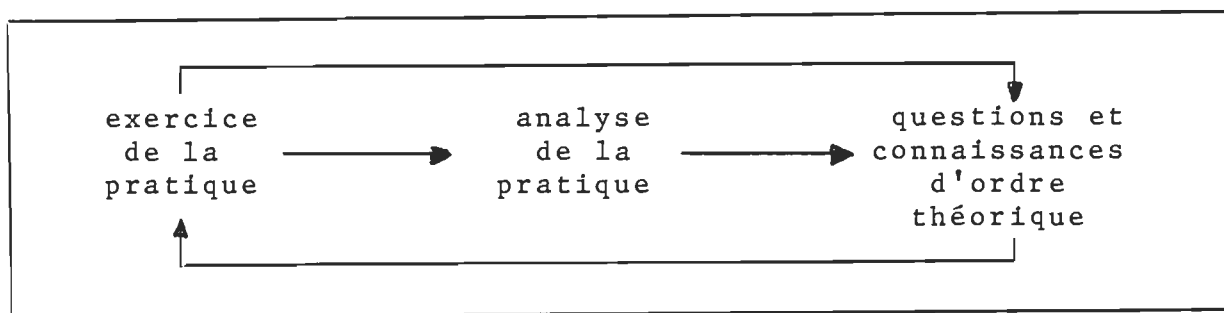
La formule du projet PEMEL est simple: il s'agit du jumelage au sein de la salle de cours, d'un étudiant en formation à un enseignant en perfectionnement; tous deux sont supervisés par un tuteur.

Le projet vise essentiellement à développer chez la personne une conscience claire et les savoir-faire pédagogiques adéquats dans l'exercice de sa profession d'enseignant.

L'approche privilégiée relève de l'activité éducative de type organique et des postulats qui l'animent.

La formule du régime pédagogique se compose de trois volets qui pourraient se schématiser ainsi:

FIGURE I:



L'exercice de la pratique est sans cesse accompagné de l'analyse de cette pratique; l'analyse joue un triple rôle: elle ouvre la conscience sur le champ des connaissances à explorer, elle conduit à une systématisation de certaines connaissances d'ordre théorique et fait émerger de nouvelles questions qui alimentent la pratique. L'analyse maintient en état d'interaction constante la pratique et la théorie, théorie qui s'en dégage peu à peu et graduellement.

La formule retenue comporte l'association d'un étudiant en formation à un enseignant en exercice. Formation et perfectionnement sont associés telles deux facettes d'une même réalité: l'éducation permanente.

A ce couple est adjoind une troisième personne, le tuteur, mandaté par l'université pour assurer la qualité de la formation et du perfectionnement. La triade qu'ils constituent se rencontre à chaque semaine.

L'étudiant, outre la triade dont il fait partie, est aussi aidé par l'ensemble des tuteurs qui participent au projet. Des activités pédagogiques structurées lui facilitent

l'accès à des ressources humaines autres que son tuteur et la personne à laquelle il est jumelé. Ces activités sont obligatoires ou facultatives et l'étudiant doit choisir parmi cet ensemble structuré de moyens, ceux qui lui permettent d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Voici une liste de ces activités et une brève description de leur nature.

a) L'exercice de la pratique

L'étudiant-maître passe une partie de son temps de formation dans une salle de cours de l'élémentaire. Cette expérience prolongée du milieu de travail fournit la matière de base à toutes les autres activités pédagogiques.

b) Journal de bord

L'étudiant est tenu de noter quotidiennement les événements majeurs qui se sont déroulés durant le temps de classe. Le journal personnel constitue un retour réflexif sur son enseignement.

c) Etude de cas

Cette étude consiste dans l'analyse systématique d'un fait observé et colligé dans le journal de bord. L'analyse s'effectue à l'aide d'un outil précis: la Grille pour l'analyse de la pratique, de Colette Bouchard<sup>(3)</sup>.

---

(3) BOUCHARD, Colette: Grille pour l'analyse de la pratique scolaire, U.Q.T.R., C.D.E.S., Trois-Rivières, 1977, 173 pages.



d) Dossier des apprentissages

A mesure qu'il prend conscience d'un apprentissage effectué, l'étudiant le note dans un dossier. Il le retient et il en décrit les principales facettes en relevant particulièrement les transformations qui s'effectuent en lui dans ses attitudes et ses comportements.

e) Lectures (dirigées et personnelles)

Des lectures personnelles à chaque étudiant complètent leur réflexion individuelle. Des lectures dirigées sont suggérées par le tuteur; elles guident les préparations de classes, préparent ou approfondissent les séminaires ou les conférences.

f) Laboratoire de matériel pédagogique  
Aménagement d'environnement finalisé  
Exploration dirigées

Ces trois activités concernent la fabrication de matériel pédagogique, le réaménagement d'espaces, l'organisation d'activités structurées d'apprentissage, l'exploration des matériels didactiques propres à l'élémentaire.

g) Cours

L'étudiant qui en sent le besoin peut s'inscrire à des cours offerts par l'institution. Il est tenu d'y assister régulièrement et d'effectuer les travaux requis par le titulaire du cours.

#### h) Séminaires

Quatre formules ont été retenues: la conférence, le panel, l'échange formel et le séminaire d'intégration.

La conférence est l'exposé d'une personne sur un sujet particulier, exposé suivi d'une période de questions.

Le panel porte sur un sujet particulier et les différents participants donnent leur pensée, parfois divergente, sur le sujet.

Lors d'échanges formels, les étudiants et les tuteurs font le point sur une question particulière du champ d'étude.

Le séminaire d'intégration permet à chaque étudiant, à l'aide de questions appropriées préparées par les tuteurs, de faire un retour sur les connaissances acquises concernant l'ensemble des éléments qui constituent l'objet d'apprentissage.

#### i) Rencontres informelles

Les participants dont la disponibilité le permet se rencontrent pour prendre le souper ensemble et discuter de façon informelle. Cela permet à chacun de mieux se connaître en dehors d'un cadre formel.

### 1.2 Mode de fonctionnement de PEMEL dans sa fonction de gestion

La gestion du projet PEMEL repose entre les mains du directeur du projet, assisté de deux comités permanents.

Le directeur s'occupe de tout ce qui a trait aux inscriptions et aux modalités particulières qui en découlent.

Le directeur doit aussi assurer l'information et le recrutement. Dans une situation conflictuelle, c'est à lui qu'incombe la responsabilité de prendre les décisions finales.

A la tête du projet existe un comité de direction composé de professeurs du département des sciences de l'éducation, des tuteurs impliqués dans le projet et de personnes-ressources demandées spécialement à cet effet. Le comité assume les dossiers de planification, d'orientation du projet en regard des objectifs fixés, d'évaluation des apprentissages des étudiants et du programme PEMEL. Le comité s'occupe aussi des questions de relation avec d'autres groupes ou organismes extérieurs au projet.

Il existe un comité qui ne regroupe que les tuteurs. La charge de tutorat peut être assumée par un étudiant de 2e cycle, un professeur de l'université, un chercheur, un principal, un conseiller pédagogique ou un cadre d'une commission scolaire. La tâche principale des tuteurs consiste à créer, développer et évaluer l'environnement éducatif au sein duquel chaque étudiant trouve l'aide et les ressources dont il a besoin pour percevoir, valoriser et atteindre les objectifs qu'il s'est fixés et ceux qui lui sont proposés.

Un comité des étudiants est aussi formé. Quatre étudiants

sont élus et les différents comités font appel à eux lorsque les questions discutées les concernent.

### 1.3 Mode de fonctionnement de PEMEL dans sa fonction recherche

La perspective de la recherche adoptée dans le projet PEMEL entend considérer la recherche théorique, la recherche-action et l'analyse évaluative comme étroitement associées et poursuivies en constante coopération. Le projet maintient simultanément présentes ces trois dimensions distinctes mais indissociables. C'est dans cette optique qu'il convient d'envisager ce qui, tout au long de ce texte, sera appelé PROJET ou PROGRAMME PEMEL.

Les questions abordées s'ordonnent autour de deux axes: le premier porte sur la pratique pédagogique et le second sur les retombées institutionnelles que cette pratique entraîne. Ces deux axes sont étroitement liés au sein de chacune des questions de recherche. Ces diverses questions peuvent se résumer dans l'interrogation suivante:

Comment un programme de formation peut-il permettre à un étudiant de prendre en charge, dans une perspective d'éducation permanente, les multiples dimensions intégrées de sa formation et ce, pour mieux comprendre l'activité d'apprentissage de l'enfant au sein du système scolaire et pour développer des savoir-faire permettant d'intervenir efficacement au sein de ce système?

A cette question, la réponse propre à PEMEL implique donc

une dynamique particulière de la recherche et de l'expérimentation où théorie et pratique, réflexion et action, pensée et intervention sont liées l'une à l'autre et se fécondent mutuellement.

Chacun des participants a un rôle primordial à jouer et le développement du projet exige l'engagement de chacun.

## 2. Historique du projet PEMEL

Voici, de façon brève et succincte, les principaux événements qui se déroulèrent du mois de juin 1975 où une première ébauche du projet fut amorcée, jusqu'en juin 1978, où le projet prit fin.

Il apparaît évident qu'aucune innovation dans le milieu scolaire n'est possible sans un corps enseignant qualifié. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'au Québec, depuis une quinzaine d'années, la question de la formation et du perfectionnement des maîtres ait fait l'objet d'un nombre considérable d'études. (4)

Il faut néanmoins l'admettre, l'évolution pédagogique du Québec, dans le domaine de la formation des maîtres, est loin de se faire aussi sûrement qu'on l'avait et qu'on était en droit de le souhaiter.

Nul doute que certaines améliorations ont été apportées mais,

---

(4) Commission d'étude sur les universités. Rapport - Mai 1979, 5 cahiers. Québec, éditeur officiel, 1979.

il y a encore lieu de constater un réel déséquilibre entre les orientations au primaire, inspirées d'une conception nouvelle de l'éducation et la formation et le perfectionnement des maîtres au primaire qui demeurent bien souvent dans la ligne d'une conception routinière. Le langage pédagogique s'est transformé mais les attitudes et les comportements, qui sont la base d'une véritable évolution de la pédagogie n'ont pas véritablement changé.

C'est dans le but d'apporter une solution à ces problèmes qu'un certain nombre de professeurs du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières se sont réunis afin de mettre sur pied un projet visant à expérimenter une nouvelle formule de formation et de perfectionnement des maîtres. Le projet PEMEL (Projet des étudiants-maîtres à l'élémentaire) a pris racine au module de l'enseignement élémentaire.

En juin 1975, une première ébauche du projet s'amorçait. Des contacts s'établissaient avec le Centre de développement en environnement scolaire; en effet, le personnel du CDES possédait une expertise en innovation et le modèle épistémologique qui inspirait ses actions correspondait aux buts et objectifs envisagés par le groupe de professeurs.

La recherche opérationnelle débutait en janvier 1976 avec un nombre très restreint d'étudiants et d'enseignants.

L'année 1976-1977 voyait une augmentation à la fois du nombre d'étudiants, d'enseignants et de tuteurs. Le régime pédagogique

se précisait. Des activités s'organisaient et des rencontres de tuteurs se tenaient tout au cours de l'année. L'évaluation de juin 1977 faisait ressortir plusieurs modifications à être apportées pour l'année suivante. Ces modifications suggéraient plus particulièrement une meilleure structuration des activités pédagogiques ainsi que la confection d'outils facilitant à la clientèle la compréhension du projet. C'est dans ce but qu'un Guide de l'étudiant était rédigé durant l'été 1977.

A l'automne 1977, l'année débutait avec quinze cellules de travail (31 étudiants) et onze tuteurs. Dès le début, des difficultés surgissaient particulièrement en ce qui avait trait à l'attribution de ressources humaines nécessaires à la poursuite des activités. Toutes ces complications rendaient la poursuite du projet très précaire.

A l'automne 1978, le comité de direction devait prendre la décision de n'admettre dans le projet que les étudiants-maîtres ayant commencé l'expérience l'année précédente et désirant terminer leur baccalauréat avec cette approche. Le projet se termina en juin 1978.

L'équipe de gestion rencontra, au cours de l'année 1977-1978 plusieurs personnes ayant elles aussi participé à des projets novateurs qui se terminèrent eux aussi sensiblement de la même façon.

Aucune équipe, à notre connaissance, ne s'était vraiment at-

tardée à analyser les faits, les gestes, les structures qui avaient facilité ou bloqué le développement de telles entreprises.

Nous avons donc décidé d'entreprendre une telle étude en nous attardant à établir des normes évaluatives précises, inspirées de la pratique de l'innovation en formation et en perfectionnement des maîtres, pratique couvrant particulièrement l'année 1977-1978. Cette année-là, tant par les opérations de planification que par les événements qui se déroulèrent est l'année déterminante quant à la cessation des opérations.

Ces normes évaluatives que nous avons énoncées sont, à notre avis, essentielles pour des personnes ou des équipes qui veulent structurer ou implanter ce type de projet. Ces normes peuvent aussi s'avérer utiles pour des organismes qui désirent voir de tels projets se développer et modifier sensiblement la pratique pédagogique en vigueur pour la formation ou le perfectionnement des maîtres.



## CHAPITRE II

### DESCRIPTION DU MODELE EVALUATIF

Voici donc situées les principales composantes du projet PEMEL: un projet comportant des activités pédagogiques, des activités de gestion et des activités de recherche. Un projet aussi qui se situe au coeur d'une réflexion québécoise sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Un projet qui, lorsque cette étude le considère, en est à sa troisième année de fonctionnement: les participants sont nombreux et le projet relativement bien articulé.

Il nous est donc apparu pertinent et intéressant de considérer PEMEL comme un programme, c'est-à-dire un processus éducatif organisé. En effet, bien souvent les projets sont considérés comme des entités particulières quant à leur statut et à leurs conditions d'expérimentation. Ceci n'est pas sans influencer le type et la nature des jugements évaluatifs qui sont portés sur de telles entreprises.

Donc, au lieu d'en faire un cas d'exception, nous avons décidé de considérer ce projet au même titre que tout autre programme universitaire et de le soumettre à un type d'analyse évaluative auquel un programme peut être soumis.

Ce deuxième chapitre comporte quatre parties: la façon dont le choix des données s'est effectuée, la description des composantes du modèle évaluatif et les conditions particulières de son application et les critères utilisés pour établir les normes.

La façon dont les données furent choisies est particulière à un type de recherche scientifique; l'ensemble des données est représenté par un bloc permettant de visualiser la configuration de l'objet d'analyse.

L'analyse évaluative porte sur un ensemble de caractéristiques propres à tout programme et le modèle que nous avons choisi retient trois catégories de données: les antécédents, les transactions et les résultats. Ces éléments sont soumis dans un premier temps à des analyses détaillées puis, dans un deuxième temps à des analyses plus globales.

Dans cette deuxième partie, nous avons aussi tenté de dégager en quoi notre démarche évaluative se distingue des évaluations de programme qui ont habituellement cours dans les institutions: ces éléments se rattachent à la nature décisionnelle du processus évaluatif, aux caractéristiques propres à nos outils de collecte de données ainsi qu'à l'accessibilité de ces données, à la structure ouverte du processus examiné et à certaines adaptations que nous avons faites au plan des analyses de continuité.

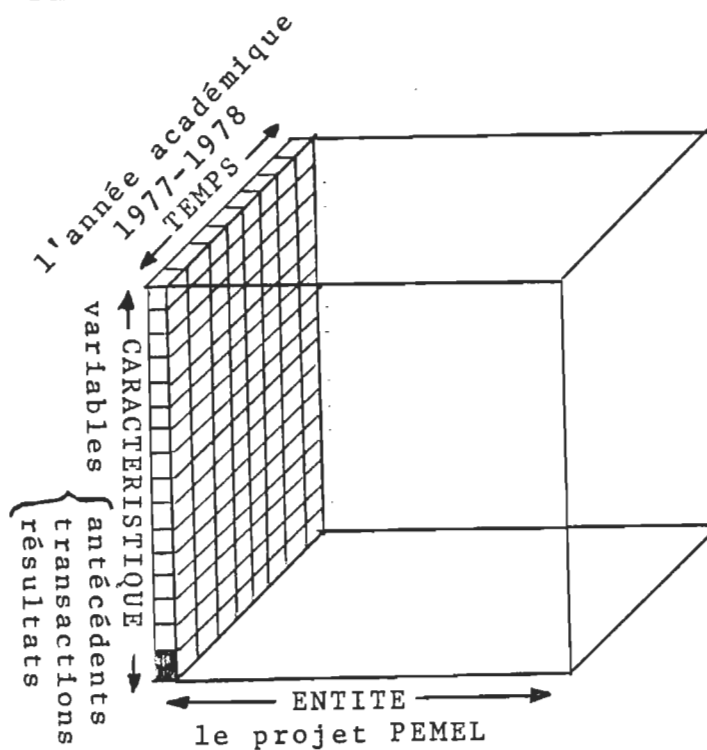
En dernier lieu, nous décrivons les critères que nous avons utilisés pour sélectionner les éléments et pour établir les normes.

## 1. Choix des données

Le projet de formation et de perfectionnement des maîtres que nous étudions constitue une entité unique. Le projet PEMEL est en effet le seul objet sur lequel porte l'analyse évaluative. Cet objet est composé d'un ensemble de rapports, d'interactions de plusieurs variables qui en constituent les caractéristiques particulières. Le temps pris en considération s'étale du 1er juin 1977 au 1er juin 1978. Ce découpage temporel correspond à une année universitaire.

La figure II représente les données que nous avons choisies d'étudier :

FIGURE II: Bloc des données



Les données que nous avons retenues constituent un bloc, sorte d'univers à trois dimensions: la dimension entité, la dimension temps et la dimension caractéristiques.

Notre étude retient de la dimension ENTITE un seul élément: le projet PEMEL. Il n'y aura donc pas de variations parmi les entités.

Nous avons considéré plusieurs éléments dans la dimension CARACTERISTIQUE; ces variables sont les antécédents, les transactions et les résultats propres au programme.

La dimension TEMPS comporte, pour ce qui est de notre travail, un temps relativement long: l'année académique 1977-1978 et l'ensemble des événements qui s'y passèrent et qui furent portés à notre attention.

(5)  
Ce bloc de données que nous venons de décrire et que Rummel appelle série temporelle fera l'objet de notre travail. Malgré l'absence de variations parmi les entités, cette façon de choisir des données peut permettre l'examen scientifique d'un objet tout autant que les blocs de données plus usuels qui comprennent plusieurs entités.

---

(5) RUMMEL, B.J., Applied Factor Analyses, Northwestern University Press, Evanston, 1970, pp. 192 et ss. THE DATACUBE.

## 2. Description des composantes du modèle

Le modèle considère un programme comme un processus organisé à propos duquel il convient de rassembler certaines données, provenant de différentes sources et colligées de façons différentes. Le modèle retient trois catégories de données: les antécédents, les transactions et les résultats.

Les antécédents désignent toute condition préalable aux activités d'apprentissage et d'enseignement qui sont des conditions déterminantes pour que ces activités puissent se dérouler. Certains antécédents, sans être essentiels nous semblent utiles à décrire car ils colorent un des réseaux de relation à l'intérieur du programme. Ces antécédents peuvent être considérés comme "variables indépendantes" et ont trait aux éléments de structure et de fonctionnement de l'institution.

Les transactions désignent l'ensemble des activités de la démarche éducative qui se déroulent au sein du programme. Cette catégorie regroupe des éléments de caractère dynamique si nous les comparons au caractère nettement plus statique des antécédents et des résultats.

Les résultats désignent l'ensemble de données qui témoignent de l'impact du processus en terme d'effets identifiables sur les antécédents et les transactions suite à leur interaction.

Le tableau I de la page 18 présente l'ensemble des éléments que nous avons retenus et dont notre étude analysera les caractéristiques.

TABLEAU I

<u>LES ELEMENTS D'ANALYSE</u>		
<u>ANTECEDENTS</u>	<u>TRANSACTIONS</u>	<u>RESULTATS</u>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identification du programme</li> <li>2. Historique</li> <li>3. Structure de gestion</li> <li>4. Insertion du programme dans le système de programme de formation des maîtres</li> <li>5. Programme-annuaire</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Structuration du contenu des activités</li> <li>2. Formules pédagogiques utilisées</li> <li>3. Interactions</li> <li>4. Activités appréciatives</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Notes attribuées</li> <li>2. Compétences acquises</li> <li>3. Satisfaction des étudiants</li> <li>4. Satisfaction des administrateurs</li> <li>5. Renommée du programme</li> <li>6. Modifications</li> <li>7. Taux de rétention du programme</li> <li>8. Accès des étudiants aux débouchés</li> </ol>

Les résultats et les transactions seront considérés comme les "variables dépendantes" du modèle: elles ont trait à des opérations d'élaboration d'implantation et de fonctionnement du programme.

Il nous apparaît important de faire ici remarquer que les frontières entre ces trois types de données, bien qu'elles paraissent nettes sur papier, sont moins étanches dans la réalité. Nous ne croyons pas qu'il faille trancher au couteau; ces distinctions sont établies avant tout pour stimuler et assurer une collecte de données pertinente et complète.

Ces trois catégories d'éléments que nous venons d'énumérer seront soumis à une série d'opérations, opérations qui seront répétées pour chacune d'entre elles. Tout d'abord, énoncer les intentions poursuivies, puis énumérer les données descriptives recueillies; ensuite déterminer le degré d'adéquation qui existe entre les intentions et les observations et en déduire une norme; enfin illustrer à l'aide d'indications le degré d'atteinte de cette norme.

## 2.1 Intention

Nous considérons dans cette étude les termes "intentions" et "objectifs" comme équivalents. Cette opération consiste à mettre en évidence les effets qui sont souhaités, désirés, anticipés par les promoteurs ou les usagers du projet PEMEL. Les intentions incluent à la fois les effets souhaités tant en regard de l'enseignement que des apprentissages. La description d'intention est brève

et lorsque nous ne l'avons pas trouvée de façon explicite nous l'avons spécifiée.

## 2.2 Observations

Les observations concernent l'ensemble des données descriptives recueillies au cours de l'année 1977-1978. Ces observations proviennent de différentes sources et ont été colligées de différentes façons: rapports, compte-rendus de réunions, dossiers, observations personnelles, interview, notes personnelles, notes de discussions, conversations informelles, etc. L'ensemble des moyens mis en oeuvre pour colliger les observations procède plus d'observation participante, d'analyse de dossiers et de rapports d'interviews et de conversations informelles que de la mise en place d'instruments formels de collecte de type structuré.

## 2.3 Analyse de congruence

Cette analyse vise à déterminer le degré d'adéquation qui existe entre les intentions énoncées et les observations effectuées. Les intentions sont donc comparées aux observations afin de noter l'écart. Il y a congruence lorsque l'écart est nul, lorsque ce qui était attendu, visé, est atteint, ou se produit. La congruence ne porte nullement sur la validité de l'intention ou son bien-fondé: elle n'est l'expression que de la réalisation de ce qui était projeté.



## 2.4 Norme

Lorsqu'il nous apparaissait possible de le faire, nous avons tenté d'émettre une norme, basée sur les faits et les gestes observés qui présente le seuil critique que doit atteindre la variation sur un élément pour qu'un projet comme PEMEL puisse se réaliser. Ces normes concernent les éléments inhérents à la structure et au fonctionnement de l'institution où le projet PEMEL s'est déroulé, éléments facilitant ou non l'élaboration et l'implantation d'une entreprise de ce type dans la structure universitaire.

## 2.5 Indicateurs

Les indicateurs sont des manifestations observables qui témoignent que la norme est plus ou moins atteinte. Nous situons ces indicateurs sur une échelle comportant deux pôles qui définissent différentes valeurs que peut prendre la variable normative.

Compte-tenu des observations factuelles disponibles dans le projet PEMEL, il n'y aura bien souvent que quelques points de l'échelle qui seront décrits à l'aide d'indicateurs.

Nous n'avons pas tenté d'imaginer, lorsque l'ensemble des indicateurs observés se situaient au pôle négatif, des faits, paroles, gestes de valeur positive. Les indicateurs seront donc présentés en fonction de deux pôles:

le pôle négatif et le pôle positif.

Cette première phase consiste donc à analyser chacun des éléments du processus de façon relativement détaillée.

Une deuxième phase d'analyse sera effectuée, cette fois-ci de façon globale en appliquant une analyse des continuité à l'ensemble du processus. Nous envisageons globalement les relations entre les antécédents et les transactions et les résultats. Cette analyse nous permet de constater les liens logiques ou empiriques qui s'établissent entre les différentes variables.

A notre connaissance, aucune autre analyse de ce type n'a été réalisée à propos de projets expérimentaux analogues. Les conclusions empiriques ou logiques que nous avançons s'appuient beaucoup plus sur une perception émergente, un ensemble de certitudes fondées sur quelques expériences novatrices structurées que sur une tradition de renouveau pédagogique inscrite depuis longtemps dans la structure universitaire.

### 3. Conditions particulières d'application du modèle de recherche choisi

Le modèle de recherche dont nous nous sommes inspirées pour effectuer notre travail se rattache à l'un des domaines de la recherche en évaluation. Cependant, certains éléments propres à la démarche évaluative privilégiée sont absents.

Nous en présentons cinq qui nous sont apparus les plus utiles pour bien situer la démarche que nous privilégions en regard d'une démarche à caractère proprement évaluatif.

### 3.1 L'évaluation: un processus décisionnel

Plusieurs études récentes en évaluation (Stufflebean 1969), Guba 1978, Stake 1967) s'entendent entre autre pour décrire l'évaluation comme une démarche structurée d'analyse permettant à un décideur d'éclairer sa prise de décision. L'évaluation est donc conçue comme un processus analytique menant à une prise de décision. Les diverses démarches évaluatives prévoient un certain type d'organisation autour des décideurs: recommandations, pondération, comité d'analyse, etc.

L'ensemble de cette facette concernant le décideur est absente de notre étude. En effet, ce mémoire a été rédigé dans le but d'apporter un éclairage nouveau et relativement exhaustif sur un projet de recherche-action en formation des maîtres et non pour aider des décideurs à y apporter les corrections de trajectoire qui découleraient d'une analyse évaluative.

### 3.2 Les outils de collecte de données

Tel que Patton (1980) l'a justement souligné, il est important que les outils servant à colliger les données soient de type non-structuré afin de permettre de colliger des données complexes et de ne pas réduire les phénomènes observés par des outils pré-structurés.

### 3.3 Accessibilité des données

Il faut quand même constater que malgré la diversité d'outils et d'instruments utilisés, certaines données demeurent non-accessibles dans le cadre de notre travail.

Ces données proviennent de trois sources:

a) socio-politiques:

ces éléments ont trait aux transactions politiques ou encore aux querelles de pouvoir au sein de l'institution. Bien que cela déborde le cadre de notre étude, force nous est parfois de constater que certaines analyses demeurent incomplètes lorsque l'on ne considère que les informations auxquelles nous avons accès. Des données de caractère socio-politique auraient probablement mieux permis de saisir l'impact de plusieurs éléments.

b) personnelle:

l'ensemble de ces données relève de la vie personnelle de chaque individu engagé dans le projet, (côté psychologique, éthique, richesse du vécu en dehors du projet). Quelquefois des éléments de cette nature sont insérés, résultant de conversations personnelles, de confidences. Néanmoins, ces cas sont peu fréquents.

c) antérieures ou postérieures à la séquence temporelle sélectionnée:

en effet, cette étude ne considère que l'année 1977-

1978. Cette dernière année s'est avérée capitale quant au développement et à l'implantation du projet. Plusieurs éléments et plusieurs inadéquations sont effectivement le reflet d'une situation en développement; plusieurs questions demeurent des questions de recherche. Malgré le fait que ces sources auraient apporté des explications dans plusieurs cas, nous n'avons pas cru qu'elles auraient pu avoir un impact tel que l'analyse entière aurait été biaisée par leur absence.

#### 3.4 Structure ouverte du processus examiné

Il nous est apparu important de souligner cet aspect dynamique de la structure pour deux raisons. Bien que nous puissions considérer PEMEL comme un programme, il conserve néanmoins son caractère expérimental. Une double constatation s'en suit. D'une part, le nombre restreint de participants et la proximité de plusieurs instances décisionnelles facilitaient grandement des corrections de trajectoire rapides. L'analyse porte donc sur des situations de transition qui se sont parfois modifiées en cours d'année. D'autre part, ce projet était en voie d'élaboration; plusieurs des éléments sur lesquels porte l'analyse n'avaient pas encore été considérés de façon explicite par les promoteurs du projet.

#### 3.5 Adaptation de l'analyse de continuité

Selon Stake (1967), l'analyse de continuité doit s'effec-

tuer au niveau des intentions poursuivies et en faire ressortir leur logique et leur congruence. Ce premier type d'analyse fut effectué et il laisse apparaître un projet parfaitement cohérent et logique.

Il nous est apparu néanmoins intéressant d'appliquer ce type d'analyse au niveau non plus des intentions poursuivies, mais des diverses congruences ou incongruences rapportées, tant à l'intérieur de chaque bloc de données qu'entre les trois blocs. Ce type d'analyse laisse apparaître une réalité toute autre, parfois surprenante quoique bien logique et cohérente, elle aussi.

#### 4. Critères utilisés

La méthodologie que nous avons privilégiée requiert lorsqu'il apparaissait possible de le faire d'émettre une norme, basée sur les faits et les gestes observés. Cette norme présente le seuil critique que doit atteindre la variation sur un élément pour qu'un projet tel PEMEL puisse se réaliser. Nous avons utilisé trois critères pour sélectionner les éléments et pour établir les normes.

Les deux premiers critères découlent de l'intention poursuivie par ce mémoire. Nous tenons en effet à présenter une analyse évaluative d'une innovation aux équipes ou aux personnes qui désireraient entreprendre une action concertée en formation ou en perfectionnement des maîtres. Quels que soient les postulats sur lesquels l'innovation repose, les problématiques dont nous avons pris connaissance convergent autour de ces deux premiers critères.

Le premier concerne l'assouplissement de la structure institutionnelle en fonction du cheminement de l'apprenant. Ce critère n'a rien de nouveau. Il est d'ailleurs l'un des points de convergence d'un ensemble de réflexions récentes sur l'éducation (D'Hainault, 1979 - Fragnière, 1979) <sup>(6)</sup>. Au Québec, dès 1969, le Conseil Supérieur de l'Education <sup>(7)</sup> parlait de subordination du régime pédagogique et de la fonction administrative à l'activité éducative. Tantôt l'un parle d'accessibilité, tantôt d'intégration verticale; nous ne cherchons pas à réduire ces intentions en les insérant sous "assouplissement"; nous tendons plutôt à en dégager l'une des constantes.

Le deuxième critère se dégage des nombreuses études effectuées au Québec portant d'une part sur la formation des maîtres en particulier (MEQ, 1976; CEU, 1980) <sup>(8)</sup> et d'autre part sur la formation universitaire en général (Dumont, 1973, CEU 1980) <sup>(9)</sup>. Il s'agit de l'intégration du processus d'apprentissage à la pratique professionnelle. Indépendamment des modalités d'opérationnalisation, les réflexions suggèrent que cette voie est praticable; se voulant réflexion sur la connaissance au sein d'ensembles pratiques à dégager ou à créer.

---

(6) D'HAINAUT, Louis, Programme d'étude et éducation permanente, Unesco, 1979  
Coll. Fondation Européenne de la Culture, L'éducation créatrice (étude dirigée par Gabriel Fragnière), Amsterdam, Elsevier Savoir 1975, 192 pages

(7) Conseil Supérieur de l'Education, Rapport annuel 1969-1970, L'activité éducative, Québec, Editeur officiel, 1971.

L'institution scolaire ne peut considérer le savoir indépendamment de son exercice et de sa transmission.

Le troisième critère que nous avons retenu est d'un ordre différent. Le projet PEMEL était dans la ligne d'une conception organique de l'activité éducative et l'un des éléments centraux dans cette perspective est la considération de l'interaction s'éduquant-objet comme pôle de l'intervention de l'enseignant. Ce critère est propre au projet PEMEL et guide l'ensemble des intentions et des actions des promoteurs.

- 
- (8) Coll. Rapport du groupe de travail chargé d'une étude sur la formation pratique des enseignants, Québec, MEQ, janvier 1976.

Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Rapport - mai 1979, Québec, Editeur officiel, 1979.

- (9) DUMONT, Fernand, Sur le devenir de l'université au Québec in L'université québécoise du proche avenir, Hurtubise HMH, 1973, pp. 195 à 223.

Commission d'étude sur les universités, Rapport final - mai 1979 Québec, 5 tomes, Editeur officiel.



### CHAPITRE III

#### ANALYSE APPRECIATIVE DES DONNEES

Ce chapitre est divisé en trois sections distinctes, correspondant à l'analyse appréciative des trois catégories de données définies par le modèle: les antécédents, les transactions et les résultats.

La première section porte sur l'analyse des antécédents. Pour en exprimer les caractéristiques dominantes, nous avons retenu cinq groupes d'éléments. Nous avons tout d'abord identifié le rattachement administratif du projet, sa durée et son type. L'analyse a ensuite porté sur l'élaboration qui eut lieu, les ressources et les expertises qui furent sollicitées et les évaluations qui intervinrent. En troisième lieu, nous avons considéré la structure de gestion propre à ce programme et ensuite la façon dont ce projet s'insère dans le système de programme de formation des maîtres de l'institution. En dernier lieu, nous avons considéré les objectifs généraux du programme, les conditions d'admission, sa structure et le cheminement-type de l'étudiant. Tous ces éléments sont les conditions préalables aux activités du projet PEMEL et en constituent les antécédents.

La deuxième section est constituée par l'analyse appréciative des transactions. Les activités de la démarche éducative au sein du programme comportent quatre facettes. En premier lieu, la façon dont le contenu des activités est structuré au départ et en cours

de processus. En deuxième lieu, nous verrons le type d'encadrement privilégié par le programme: encadrement humain, temporel et encadrement par des activités pédagogiques. Nous analyserons ensuite les interactions entre les différents intervenants et entre le projet et le milieu scolaire. En dernier lieu, nous aborderons les activités appréciatives.

La troisième section regroupe les analyses appréciatives des résultats, c'est-à-dire les effets identifiables sur les antécédents et les transactions suite à leur interaction. Pour en exprimer les caractéristiques dominantes, nous avons retenu huit groupes d'éléments: les notes qui furent attribuées et les compétences acquises par les étudiants; leur satisfaction et celle des administrateurs; la renommée dont jouissait le programme tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'institution et son taux de rétention. Nous verrons aussi les modifications qui furent effectuées et, en dernier lieu, nous tenterons de discerner l'accès des étudiants aux débouchés sur le marché du travail.

La méthodologie que nous avons privilégiée requiert d'effectuer une analyse de continuité entre les éléments qui constituent chacun de ces trois catégories de données. Chacune des sections se terminera donc par une analyse de continuité portant sur les éléments retenus et analysés de façon détaillée. Comme nous l'avons précisé à la page 26, cette analyse se fera à deux niveaux: celui des intentions poursuivies et celui des diverses congruences ou incongruences rapportées à l'intérieur de chaque bloc de données.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, nous avons fait deux types de tableaux. Le tableau II, à la page 32, est une grille-synthèse des éléments sur lesquels portera nos analyses. La numérotation qui y est inscrite est identique à celle qui sera utilisée dans le corps du texte. Ce tableau facilite le repérage tout au long de la lecture et permet de toujours resituer l'élément analysé dans son ensemble.

Le deuxième genre de tableau facilite la lecture des analyses de continuité. Ces tableaux présentent, sous forme de propositions succinctes, les analyses effectuées en regard de chaque élément.

Le tableau III, à la page 82, présente un résumé des intentions au niveau des antécédents. Le tableau IV qui le suit à la page 83 présente la relation entre les antécédents et les observations au niveau de ces mêmes antécédents.

La présentation en est la même pour les transactions: le tableau V à la page 141 présente les intentions et le tableau VI à la page 142 présente la relation entre les intentions et les observations.

La catégorie des résultats est aussi présentée sous forme de tableaux pour faciliter la compréhension des analyses de continuité. Le tableau VII en présente les intentions et le tableau VIII la relation entre les intentions et les observations.

Ces tableaux sont placés après chacune des trois analyses de continuité. Ils ne constituent pas des synthèses mais sont à considérer comme des instruments facilitant la lecture.

TABLEAU II GRILLE-SYNTHESE DES ELEMENTS

ANTECEDENTS	TRANSACTIONS	RESULTATS
<p>1. <u>Identification du projet</u></p> <p>1.1 Rattachement administratif du projet PEMEL</p> <p>1.2 Durée du projet</p> <p>1.3 Type de programme</p> <p>2. <u>Historique</u></p> <p>2.1 Elaboration du projet pour 1977-1978</p> <p>2.2 Ressources ou expertises sollicitées</p> <p>2.3 Evaluations intervenues</p> <p>3. <u>Structure de gestion</u></p> <p>4. <u>Insertion du projet PEMEL dans le système de programme de formation des maîtres</u></p> <p>4.1 Projet PEMEL par rapport au programme régulier de formation des maîtres à l'U.Q.T.R.</p> <p>4.2 Projet PEMEL par rapport aux programmes d'autres cycles</p> <p>4.3 Projet PEMEL par rapport aux orientations et politiques de développement de l'institution</p> <p>5. <u>Programme-annuaire</u></p> <p>5.1 Objectifs généraux</p> <p>5.2 Conditions d'admission</p> <p>5.3 Structure du programme</p> <p>5.4 Cheminement type de l'étudiant</p>	<p>1. <u>Structuration du contenu des activités</u></p> <p>1.1 Processus d'élaboration des syllabus</p> <p>1.2 Structuration du contenu des activités en cours de processus</p> <p>2. <u>Formule pédagogique utilisée</u></p> <p>2.1 Encadrement: les ressources humaines</p> <p>2.2 Encadrement: l'organisation du temps</p> <p>2.3 Encadrement: les activités pédagogiques</p> <p>3. <u>Interactions</u></p> <p>3.1 Interaction entre les personnes participant au projet</p> <p>3.2 Interaction entre les activités du projet et le milieu scolaire (pendant son déroulement)</p> <p>4. <u>Activités appréciatives</u></p> <p>4.1 Evaluation interne ou auto-évaluation</p> <p>4.2 Evaluation externe</p>	<p>1. <u>Notes attribuées</u></p> <p>2. <u>Compétences acquises</u></p> <p>2.1 Tâches et responsabilités de l'étudiant</p> <p>2.2 Objectifs généraux du programme</p> <p>3. <u>Satisfaction des étudiants</u></p> <p>4. <u>Satisfaction des administrateurs</u></p> <p>5. <u>Renommée du programme</u></p> <p>6. <u>Modifications apportées au programme</u></p> <p>7. <u>Taux de rétention du programme</u></p> <p>8. <u>Accès des étudiants aux débouchés</u></p>

## LES ANTECEDENTS

Les antécédents regroupent les conditions préalables aux activités du projet PEMEL durant l'année scolaire écoulée, conditions qui ont pu avoir des répercussions quelconques sur les résultats.

Ces antécédents peuvent être des ressources déterminantes à l'activité du projet ou bien des facteurs qui, sans être essentiels au fonctionnement apparaissent pertinents et importants en rapport avec la réalisation des visées du projet PEMEL.

L'analyse évaluative portera sur cinq groupes d'éléments de type antécédent pour en exprimer les caractéristiques dominantes:

1. Identification du projet;
2. Historique;
3. Structure de gestion;
4. Insertion du projet PEMEL dans le système de programme de formation des maîtres à l'université;
5. Programme-annuaire

### 1. Identification du projet

L'identification du programme comporte trois volets. Tout d'abord le rattachement administratif du programme PEMEL, ensuite sa durée et enfin le type de programme.

Le projet PEMEL se déroulait à l'université du Québec à Trois-Rivières et, à ce titre, les unités administratives concernées sont celles propres à ce réseau universitaire public.

Le département désigne l'entité académique et administrative qui regroupe l'ensemble du corps professoral autour d'un champ disciplinaire; ici, dans le cas PEMEL, lorsque nous parlons du département, il s'agit du département des sciences de l'éducation.

Le module désigne une unité académique et administrative qui correspond au(x) programme(s) d'étude dont il a la responsabilité. Le module regroupe les étudiants qui poursuivent le cheminement prévu par ce(s) programme(s), les professeurs qui conseillent ces étudiants et leur enseignent et des personnes extérieures à l'Université qui relient le module au milieu professionnel rattachés au programme. Pour le projet, le module concerné est celui de l'enseignement élémentaire. Les modules sont regroupés par familles dirigées par un vice-doyen. L'enseignement élémentaire fait partie de la famille des Arts et des Sciences humaines.

L'université offre au corps professoral certains services. L'un de ceux-ci est le service de développement pédagogique (SDP) organisme chapeautant différentes unités administratives dont le Centre de développement en environnement scolaire (CDES).

Le CDES est une unité administrative composée de chercheurs et d'agents de recherche. Jusqu'en 1977, le directeur du CDES avait juridiction quant à l'attribution de ses ressources humaines.

Les décanats sont des unités administratives qui pour le décanat du 1er cycle, gère les programmes de baccalauréat et pour le décanat du 2e cycle, gère en outre la fonction recherche en ce qui a trait à ses sources de financement.

## 1.1 Rattachement administratif du projet PEMEL

### 1.1.1 Intention

Le rattachement administratif du projet doit être réaliste et fonctionnel et doit lui permettre de développer l'ensemble de ses fonctions (rappelons que le projet PEMEL comportait trois fonctions: activité éducative, gestion, recherche).

### 1.1.2 Observations

Le projet PEMEL relève de plusieurs unités administratives:

- . du département: des professeurs y travaillent et y poursuivent à la fois des activités de recherche, d'enseignement et de service à la collectivité;
- . du module, de la famille et du décanat du 1er cycle: le projet PEMEL est une option offerte à l'intérieur d'un programme régulier;
- . du SDP: le projet PEMEL a besoin de l'expertise du CDES pour se développer;
- . du décanat du 2e cycle: les activités de recherche sont subventionnées par le FCAC.

Au sein de l'U.Q.T.R., les rattachements administratifs sont effectués suivant la fonction domi-

nante des activités, à savoir: ou enseignement, ou recherche ou service à la collectivité.

Chacune des unités administratives mentionnées considère le projet sous l'angle exclusif de sa propre juridiction et lui reproche parfois d'en déborder.

L'ensemble des activités exercées par des personnes engagées dans le projet n'est reconnue complètement par aucune des unités administratives auxquelles les individus sont rattachés.

Lorsqu'il y a des décisions administratives difficiles à prendre, aucune des unités impliquées ne reconnaît qu'elle a juridiction pour prendre cette décision.

#### 1.1.3 Analyse de congruence

Il n'y a pas d'adéquation entre les exigences administratives d'un projet qui nécessite une cohésion entre ses ressources et ses activités et la structure administrative de l'U.Q.T.R. qui attribue des services réguliers suivant différentes fonctions.

#### 1.1.4 Norme

Le rattachement administratif d'un projet expérimental comportant des activités d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité doit reconnaître l'exercice de ces trois fonctions



simultanément plutôt que de se limiter pour chacune de ces fonctions aux services régulièrement offerts par les diverses unités administratives de l'université.

#### 1.1.5 Indicateurs

##### Pôle négatif

- . La disponibilité des personnes relève de la juridiction exclusive du directeur de service auquel ces personnes sont rattachées (Mode de gestion interne à l'institution).
- . Le projet dépend d'une personne déjà responsable d'une unité administrative régulière.
- . Lorsque le projet expérimental exerce une activité à dominante recherche, il relève du décanat du 2e cycle mais seulement pour cette activité. (Mode de gestion en vigueur)
- . Il en est de même pour les autres activités: les questions d'enseignement relèvent du département des sciences de l'éducation; celles qui ont trait aux programmes relèvent à la fois du module, du décanat du 1er cycle et de la famille des Arts et des Sciences humaines.
- . Le seul mode administratif qui permet le développement du projet consiste en des mesures d'exceptions (intervention d'une autorité supérieure, initiative personnelle d'individus).

## 1.2 Durée du projet

### 1.2.1 Intention

Ce projet expérimental en était à la 2ème année d'un développement projeté sur approximativement cinq ans, afin d'assurer le développement d'une infrastructure adéquate. Les étudiants-maîtres s'engagent pour un an; les maîtres-associés renouvellent leur engagement de semestre en semestre.

### 1.2.2 Observations

La disponibilité des personnes varie en fonction de la catégorie à laquelle ils appartiennent.

- . s'ils ont charge administrative, cela correspond à la fin de leur mandat;
- . s'ils sont professeurs, cela correspond à la fin du projet de recherche;
- . s'ils sont professionnels non-enseignant, ils doivent garder la disponibilité exigée par le service auquel ils sont rattachés;
- . s'ils viennent des commissions scolaires, cela correspond à leur capacité personnelle de négociation avec leur employeur;
- . s'ils sont personnel de soutien, cela dépend de leur bon vouloir ou de l'autorité de leurs supérieurs.

Selon le responsable de la Famille, l'université ne peut s'engager auprès des étudiants pour une période qui déborde un semestre.

Les étudiants-maîtres s'engagent pour un an; les maîtres-associés bien que leur engagement soit de semestre en semestre établissent une sorte d'accord implicite avec leurs étudiants en ce qui concerne l'année toute entière.

#### 1.2.3 Analyse de congruence

Il y a nettement inadéquation entre les intentions de durée du projet et la disponibilité des ressources humaines qui permettent d'assurer sa continuité.

Il y a de plus inadéquation entre la durée de l'engagement des clientèles et la durée d'engagement des ressources humaines qui permettent la poursuite des activités.

#### 1.2.4 Norme

En fonction de la qualité des apprentissages de l'étudiant, ce dernier doit pouvoir s'engager pour un an et avoir la possibilité de continuer dans le projet pour le restant de sa formation de premier cycle.

En fonction de la qualité de l'aide apportée à la clientèle, il faut que la durée d'implication des personnes ressources dans le projet leur permette de développer des savoir-faire relatifs à l'intervention pédagogique et au travail d'équipe.

Une durée d'environ cinq ans est nécessaire pour le développement de ces compétences.

#### 1.2.5 Indicateurs

##### Pôle négatif

On estime qu'il est bon pour un professionnel non-enseignant dans son cheminement de carrière d'avoir une mobilité entre divers services et différentes fonctions. (Conversation avec un doyen)

On estime qu'il est bon pour du personnel professoral en début de carrière de ne pas s'engager dans un projet qui exige une stabilité à long terme. (Propos d'un directeur de département à un nouveau professeur)

On estime qu'il est bon auprès de la clientèle étudiante que l'université ne puisse certifier un an à l'avance du déroulement d'une activité spécifique. (Propos d'un vice-doyen)

### 1.3 Type de programme

#### 1.3.1 Intention

L'intention poursuivie par le programme est double: premièrement, combiner la formation et le perfectionnement des maîtres; deuxièmement, intégrer la formation théorique à la formation pratique en un tout cohérent.

Les responsables tiennent à ce que ce programme

comportant un mode particulier de formation soit offert comme choix à la clientèle du programme régulier d'enseignement élémentaire.

### 1.3.2 Observations

La formule pédagogique de PEMEL combine formation et perfectionnement et intègre la formation théorique à la formation pratique.

Le programme ne jouit pas des avantages d'un programme régulier:

- . Les étudiants sont inscrits à l'intérieur du programme régulier et acceptent individuellement de participer à un projet de recherche d'un ou quelques professeurs et reçoivent leurs crédits d'une façon particulière.
- . L'administration effectue des "mesures d'exception individuelles" parce qu'elle juge qu'il y a intérêt à ce que des professeurs poursuivent ce type particulier de projets de recherche.
- . PEMEL est considéré comme un projet de recherche poursuivi par des professeurs de l'université et à ce titre bénéficie de certains supports qui sont accordés à des recherches individuelles.

### 1.3.3 Analyse de congruence

Il n'y a effectivement qu'un programme officiel de formation des maîtres à l'élémentaire et les activités poursuivies dans PEMEL doivent se dérouler à l'intérieur du cadre régulier de ce programme.

Cependant, PEMEL est un projet expérimental et comporte à ce titre des exigences qui lui sont spécifiques.

De par ses objectifs, PEMEL, considéré comme programme, comporte des exigences différentes du programme régulier de formation.

### 1.3.4 Norme

Une innovation qui a pour objectif d'intégrer à l'université la formation théorique à la formation pratique et de combiner la formation initiale au perfectionnement doit être considérée comme un programme par l'institution et bénéficier des avantages, des facilités et des exigences qui découlent de cette reconnaissance.

### 1.3.5 Indicateurs

Pôle négatif

Les négociations pour l'inscription des étudiants se font cas à cas et cours par cours, ce qui provoque plusieurs perturbations:

- . certains professeurs fonctionnent avec des listes fantômes (listes étudiants-cours non confor-

mes à la réalité);

- . certains professeurs n'acceptent pas que l'étudiant ne suive pas leur cours (décision d'un professeur titulaire d'un cours de mathématique auquel des étudiants PEMEL sont inscrits).

Le directeur du programme passe son temps à régler ces formalités administratives et ne peut se consacrer à l'amélioration de son programme. (Propos recueillis auprès du directeur du programme)

#### Pôle positif

Un procédurier est établi qui règle le problème des inscriptions des étudiants. (Décanat des études de 1er cycle et registraire)

## 2. Historique

Les données recueillies sont regroupées sous trois rubriques:

- . Elaboration et approbation du projet;
- . Ressources ou expertises sollicitées;
- . Evaluations intervenues.

Ce n'est que dans l'année académique 1977-1978 que ces données ont été recueillies.

### 2.1 Elaboration du projet pour 1977-1978

#### 2.1.1 Intention

Suivant le rattachement des personnes impliquées dans le projet, il est possible de distinguer trois perspectives.

- . Perspective du projet: Assurer une plus grande qualité de l'environnement éducatif par:
  - . des activités pédagogiques mieux planifiées;
  - . la formation de tuteurs qualifiés capables d'assurer un encadrement humain adéquat;
  - . la confection d'outils pédagogiques facilitant le travail du tuteur et améliorant l'aide apportée à l'ensemble des triades.
- . Perspective du module: Intégrer au projet plus de professeurs de département en vue d'assurer le contrôle de la qualité de l'enseignement offert et faire ainsi connaître le projet de l'intérieur pour en arriver à une reconnaissance plus ferme au département.



- . Perspective du CDES: Considérant le fait que projet PEMEL était encore dans une phase critique, le CDES avait décidé, en accord avec les responsables du projet, d'intensifier l'échange réciproque de service avec PEMEL.

#### 2.1.2 Observations

- . Un guide de l'étudiant est rédigé.
- . Un comité de direction est mis sur pied.
- . Il y a intégration et formation de nouveaux tuteurs.
- . Plus de professeurs sont impliqués au point de départ de l'année.
- . Le projet est reconnu par le département comme projet départemental.
- . Pour assurer un meilleur contrôle de la qualité de la formation offerte, les objectifs sont fixés plus clairement et les modalités d'évaluation sont précisées.
- . Au départ de l'année, dans sa planification, le CDES alloue 50% de ses ressources humaines au projet PEMEL.

(Ce lien devait s'avérer très instable considérant un nouveau rattachement administratif du CDES. Ce rattachement impliquait que CDES ne pouvait décider par lui-même des priorités dans l'affectation de ses ressources humaines et que les décisions prises par les gestionnaires n'al-

laient pas dans le même sens.)

### 2.1.3 Analyse de congruence

Malgré une cohésion des différentes perspectives et certaines réalisations qui correspondaient aux intentions, celles-ci furent contre-carrés très tôt par des décisions administratives qui ne prenaient pas en considération les intentions annoncées par les membres du projet, le module et le CDES.

### 2.1.4 Norme

Toute planification annuelle dans un projet comme PEMEL doit être fondée sur une appréciation du processus de l'année antérieure et doit tenir compte autant des jugements formulés par les personnes impliquées dans le processus que des considérations explicites et fondées des instances administratives externes au projet.

### 2.1.5 Indicateurs

#### Pôle négatif

Dans les opérations de planification de l'année 1977-1978, les instigateurs du projet demandent des services, et cette demande est interprétée comme l'aveu d'un manque d'autonomie et, de compétence et est taxée de dépendance excessive.

. "Si vous avez besoin de quelqu'un d'extérieur au département, c'est que vous n'avez pas la

capacité d'effectuer le travail."

- . "Si des professeurs ont besoin de ressources diverses (agent de recherche, conseillers pédagogiques) pour faire de la recherche c'est qu'ils sont incompetents."

(Remarques d'un directeur de département aux professeurs du département.)

Des considérations autres que la compétence professionnelle fondent le refus d'attribuer des ressources humaines.

- . "Ce projet est seulement une affaire de femme" (effectivement deux femmes sont à la source de ce projet).

(Remarque d'un directeur de département à l'une des promoteurs du projet)

Lorsque les instigateurs du projet demandent à un administrateur des critères d'évaluation qui ont fondé son refus, ce dernier répond: "Il n'est pas question d'évaluer le projet, l'université doit faire face à une coupure de budget et chacun doit faire sa part dans la conjoncture actuelle. Je prends sur moi la responsabilité des conséquences d'une modification au plan élaboré à l'interne."

(et ceci sans aucune action entreprise conséquente à cette prise de responsabilité)

(Propos d'un vice-recteur à l'enseignement)

Des coupures au plan des ressources humaines sont effectuées et les responsables demandent au directeur du projet de "prendre des mesures requises pour que malgré des départs le projet PEMEL continue de bénéficier pour l'année en cours d'un support adéquat."

(Lettre d'un vice-recteur à un directeur de département)

## 2.2 Ressources ou expertises sollicitées

Dans le cadre de cette analyse, nous avons retenu quatre types de ressources.

Tout d'abord les ressources humaines venant du département en deuxième lieu, les expertises sollicitées d'unités administratives autre que le département, en troisième lieu, les ressources humaines fournies par le système scolaire et, en quatrième et dernier lieu, les ressources physiques et financières.

### 2.2.1 Intention

Considérant la demande de ressources humaines au département, il s'agissait d'aller chercher des ressources professorales plus neutres que les instituteurs du projet, afin de garantir la qualité du processus et d'éviter une fixation non critique sur les postulats de départ.

Les expertises sollicitées à l'extérieur du départ-

tement concernaient des professionnels non-enseignant dont l'expertise en innovation était reconnue. Ces personnes devaient remplir des tâches de tutorat, assurer l'encadrement de l'équipe des tuteurs et structurer des activités pédagogiques en vue d'une plus grande qualité de la formation.

Les ressources humaines fournies par le système scolaire étaient des principaux ou des conseillers pédagogiques voulant approfondir ce type de relation pédagogiques inhérente à leurs fonctions.

Quant aux ressources physiques et financières, il s'agissait de s'assurer les ressources minima pour fins de gestion courante: un local, des frais de secrétariat, les frais de voyages des tuteurs et des étudiants, honoraires pour des personnes ressources, budget pour le matériel pédagogique nécessaire.

#### 2.2.2 Observations

- . Ressources départementales: elles sont approuvées par le département à l'intérieur des fonctions de "services à la collectivité ou de recherche"; cet accord est fait sans examen du temps exigé par ces fonctions de sorte qu'aucun dégageant de tâche ne peut être considéré.
- . Expertises extérieures: Une large part est refusée. Les motifs invoqués concernent:
  - le besoin d'affecter cette catégorie de per-

- sonnels à un poste autre;
  - certaines des tâches pour lesquelles les professionnels ont les ressources relèvent de la fonction professeur;
  - dans la perspective de l'unité administrative (service de développement pédagogique) l'allocation des ressources demandées signifierait une trop grande concentration de ressources à cet endroit comparativement aux ressources allouées aux services réguliers desservis par cette unité administrative.
- . Ressources venant du système scolaire: certains principaux et conseillers pédagogiques se joignent au projet à titre personnel et négocient eux-mêmes leur dégagement avec leur commission scolaire. Cette demande est acceptée dans la mesure où ils dirigent comme tuteurs des enseignants de leur commission scolaire et qu'ils ne dérogent pas trop à leurs tâches régulières.
  - . Ressources matérielles physique: l'utilisation des locaux est conçue en fonction de salle de cours.

L'utilisation des laboratoires de didactique relève de la discrétion des professeurs responsables de l'enseignement de cette didactique.

Le directeur du projet étant en même temps responsable de l'enseignement des mathématiques, le laboratoire de mathématiques sert de lieu de rassemblement pour les étudiants et les tuteurs participant au projet. Ce local sert aussi pour les réunions de tuteurs, les séminaires et les autres activités pédagogiques.

- . Ressources matérielles financières: quelques recherches ne permirent pas de trouver une instance pouvant supporter financièrement ce type d'innovation en formation des maîtres.

Les fonds attribués dans le cadre de FCAC sont alloués à des recherches privilégiant l'emploi de la méthode expérimentale et non de la recherche-action de type anthropologique. Les demandes doivent donc tenir compte de ces exigences et les projets sont rédigés en accord avec cette approche.

Aucune somme de gestion courante n'est allouée par l'institution.

### 2.2.3 Analyse de congruence en regard des ressources humaines

Ressources départementales: Si un professeur remplit sa tâche régulière d'enseignement et y ajoute une recherche en formation pratique de m maîtres du type PEMEL, il en résulte une surcharge de travail,

qui peut être interprétée lors de l'évaluation du professeur comme de la dispersion. De plus, la solution à ce problème est vue comme relevant de l'initiative personnelle du professeur et non de celle du département.

Expertises extérieures: A l'Université du Québec à Trois-Rivières, le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche a décidé que les fonctions enseignement, recherche et services à la collectivité relèvent exclusivement du corps professoral. Les professionnels du secteur enseignement sont affectés à des tâches de caractère administratif (rapport de réunion, organisation de colloques, secrétariat administratif).

Si un professionnel désire, en fonction de son expertise remplir d'autres tâches, il doit le faire en dehors de son temps de travail.

Ressources venant du système scolaire: le projet a besoin de ressources du système scolaire pour se développer. Lorsque c'est à l'individu qu'il revient d'effectuer personnellement des demandes pour se perfectionner dans le cadre d'un projet et qu'il n'y a aucune entente entre les deux institutions pour faciliter un tel perfectionnement, le projet qui compte sur ces ressources souffre automatiquement d'une vulnérabilité excessive.



#### 2.2.4 Norme

En allouant des ressources humaines à un projet expérimental, les instances concernées doivent en même temps y allouer un dégagement d'autres tâches plutôt que d'insérer ces activités de recherche et développement à l'intérieur des tâches les moins précises que l'institution peut utiliser.

Nous pensons ici, quant à l'université, aux tâches de service à la collectivité et de recherche.

Quant aux commissions scolaires, il s'agit des activités de perfectionnement personnel.

#### 2.2.5 Indicateurs

Pôle négatif

Les professeurs qui, dans leurs fonctions de services à la collectivité, effectuent des activités précises et régulières, se voient reprochés d'être dispersés lors de leur évaluation. (Rapport d'un comité d'évaluation)

L'institution s'attend avant tout à ce que le professeur remplisse ses tâches d'enseignement.

Les professionnels non-enseignant ne peuvent agir qu'à titre de support aux activités de l'administration. Dans l'allocation des ressources, il ne faut prendre aucune décision qui risquerait d'aller plus loin que la description des tâches telle que

stipulée dans les diverses conventions collectives. (Propos d'un directeur du personnel)

Le support des personnels scolaires repose sur des motivations personnelles et un engagement moral. (Lettre d'un directeur des services de l'enseignement d'une C.S.)

Dans plusieurs cas, on peut quasiment parler de bénévolat. (Propos de quelques conseillers pédagogiques)

#### 2.2.3 Analyse de congruence en regard des ressources matérielles

Physique: on ne peut ici parler d'inadéquation. Néanmoins, l'arrangement repose sur la bonne volonté et la compréhension des personnes impliquées.

Financières: ce point n'apparaît pas comme crucial mais beaucoup d'énergie est dépensée à rédiger des demandes en fonction d'une source de financement qui n'a pas été constituée pour ce type d'activité et dont l'attribution de fonds est difficilement utilisable pour améliorer ce type de programme.

#### 2.2.4 Norme

Si le Ministère de l'Education considère crucial le problème de la formation et du perfectionnement

pratique des maîtres, il devrait allouer de façon spécifique des fonds de recherche-action couvrant les fins de gestion courante de ces projets.

Nous pensons par exemple à certains types de fonds alloués par le Ministère aux commissions scolaires dans le cadre des projets de recherche et d'expérimentation.

#### 2.2.5 Indicateurs

Pôle négatif

Il est exigé des demandeurs de fournir un rapport avant que le processus soit pleinement engagé (propre à FCAC).

### 2.3 Evaluations intervenues

Pour fins d'analyse, nous distinguons à ce chapitre deux types d'évaluation: les évaluations internes au projet effectuées par les participants eux-mêmes, et les évaluations externes effectuées par les instances administratives desquelles le projet relève.

#### 2.3.1 Intention

La planification de l'année 1977-1978 reposait sur l'évaluation de l'année précédente par l'ensemble des personnels engagés dans le projet. Les données colligées auprès de ces personnes furent utilisées pour éclairer les décisions prises en début d'année 1977.

Les promoteurs du projet s'attendaient à une évaluation externe et croyaient que les décisions administratives prises alors seraient fondées à la fois sur les évaluations internes et sur une analyse évaluative effectuée de l'extérieur.

#### 2.3.2 Observations

Les évaluations faites l'année antérieure sont prises en considération à l'interne lors de la mise en marche de l'année 1977-1978.

Les données recueillies à l'évaluation interne sont communiquées au directeur du département mais n'ont pas été transmises aux instances administratives concernées.

Les décisions administratives touchant l'allocation des ressources sont prises sans appui sur les faits pertinents analysés, sans utiliser les collectes de données et les analyses évaluatives internes et sans analyse évaluative externe.

#### 2.3.3 Analyse de congruence

Il existe une nette inadéquation entre les fondements des décisions prises à l'interne et celles prises par les instances administratives externe.

Lors d'une décision à prendre, les instances ad-

ministratives externes ne considèrent aucunement les données recueillies à l'interne.

#### 2.3.4 Norme

En cours de développement d'un projet expérimental, l'institution doit colliger des données pertinentes au processus et aux effets des activités en cours pour guider les décisions qu'elle prendra.

Ces décisions sont de quatre ordres:

- . éclairer le développement du projet;
- . assurer son expansion en développant le mode de formation en parallèle à la formation régulière ou en modifiant le programme existant;
- . effectuer des corrections de trajectoires, corrections mineures ou majeures;
- . geler ou interrompre les activités.

#### 2.3.5 Indicateurs

Pôle négatif

Faute d'une évaluation complète, des administrateurs considèrent les formes visibles de certaines activités sans situer ce fonctionnement dans son contexte exploratoire. (Propos d'un vice-doyen)

Des administrateurs fondent leurs jugements sur leurs observations occasionnelles sans considérer le fait que pour un moyen employé, les responsables

du projet ont déjà songé à plusieurs alternatives plus ou moins coûteuses.

"S'il fallait trouver des tuteurs pour chaque étudiant du bacc., le programme deviendrait prohibitif." (Propos d'un directeur de département)

Les observations occasionnelles portent peu sur les effets du programme, rarement sur le processus mais le plus souvent sur certains moyens employés.

"Il ne sert à rien de faire cela, d'expérimenter une triade; ce jumelage de trois personnes a déjà été tenté ailleurs." (Propos d'un vice-doyen)

Lorsque certaines corrections de trajectoire sont apportées sous mode de réaffectation de personnel, les responsables administratifs refusent d'éclairer leurs décisions par une évaluation du projet qu'ils mettent ainsi en péril en disant que d'autres éléments conjoncturaux (jamais communiqués) doivent être pris en considération.

"Ces décisions s'appuient à la fois sur la nature des priorités du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche pour l'année 1977-1978, le contexte des difficultés budgétaires que nous rencontrons cette année, et divers autres éléments conjoncturaux qui vous ont été précisés." (Lettre d'un vice-recteur)

L'évaluation est perçue comme un processus à caractère punitif dont on menace parfois les promoteurs récalcitrants.

- "Nous désirons que les décisions soient fondées sur une évaluation du projet."
  - "Mais non, il n'a jamais été question d'évaluer le projet. Il ne s'agit pas de partir en peur."
- (Conversation rapportée entre un promoteur du projet et un directeur de service)

### 3. Structure de gestion

#### 3.1 Intention

La gestion directe du projet est assumée par le directeur du projet assisté dans ses fonctions de deux comités permanents aux champs d'action clairement identifiés.

Le directeur du projet assure d'une part la gestion administrative du projet. D'autre part, il assure la gestion pédagogique en ce qui a trait aux tâches d'information de jumelage, de décisions dans des situations conflictuelles, de recrutement de tuteurs et de maîtres-associés.

Le comité de direction du projet assume le développement théorique et opérationnel du modèle.

Le comité des tuteurs assure la qualité de l'encadrement humain et des activités pédagogiques du programme.

#### 3.2 Observations

Le comité de direction a passé beaucoup de temps à reven-

diquer de façon impuissante les ressources humaines nécessaires à la survie du projet. Son attention a été le plus souvent portée sur les jeux de forces internes à l'université. Ses travaux ont surtout consisté en des exercices de stratégie.

Plusieurs de ses membres perdent tout intérêt aux réunions.

Le comité des tuteurs fut paralysé par le retrait de certains membres dont l'expertise était essentielle.

La présence de certaines ressources venant du système scolaire est sporadique.

Les événements administratifs prennent préséance sur l'analyse de la relation d'aide entre tuteurs et étudiants.

L'exécution des décisions prises en début d'année manque de suite faute de ressources humaines adéquates.

Le directeur du projet est entièrement mobilisé par ces questions qui rendent sa tâche de promoteur du projet une entreprise hasardeuse.

### 3.3 Analyse de congruence

L'incongruence notée ici ne vient pas des questions discutées ou des problèmes abordés par chacun des comités mais plutôt du fait que des événements internes à la structure de l'université ont pris le plus souvent préséance sur les questions de recherche et de développement. De plus, la structure de gestion du projet n'a jamais été



reconnue par l'administration.

### 3.4 Norme

La structure de gestion directe d'un projet d'innovation en formation des maîtres intégré à la pratique devrait émerger de la dynamique même du projet, indépendamment du fait que cette structure de gestion soit conforme ou non aux règles en vigueur dans l'institution.

### 3.5 Indicateurs

Il est bien évident que la plupart des indicateurs portent à faux parce qu'ils témoignent non pas d'un dysfonctionnement de la structure interne de gestion mais bien plutôt de lacunes situées ailleurs dans les antécédents (ressources sollicitées; rattachement administratif).

Pôle négatif

Les ordres du jour manquent de préparation.

Les mêmes questions reviennent toujours.

Les lettres échangées durant cette période ne s'adressent pas toujours aux personnes concernées par les décisions.

En aucun temps, les personnes ne furent considérées comme remplissant certaines fonctions à l'intérieur du projet.

(Lettre au directeur du département)

"...et c'est dans cette perspective qu'il faut considérer la demande du professeur X...."

Les comités ne sont jamais convoqués par l'administration.

#### 4. Insertion du projet PEMEL dans le système de programme de formation des maîtres

L'insertion du projet sera considérée sous trois aspects. Dans un premier temps, le projet sera situé par rapport au programme régulier de formation des maîtres à l'U.Q.T.R. Dans un deuxième temps, le projet sera mis en rapport avec les programmes de même cycle et d'autres cycles. Enfin, le projet sera confronté aux orientations et politiques de développement de l'institution.

##### 4.1 Le projet PEMEL par rapport au programme régulier de formation des maîtres à l'U.Q.T.R.

###### 4.1.1 Intention

PEMEL est pensé et voulu comme une option, au sein du programme régulier, offerte par l'institution à sa clientèle régulière.

PEMEL devait aussi offrir une source de réflexion pour améliorer les cours de stage du programme régulier en enseignement élémentaire.

###### 4.1.2 Observations

L'option est offerte aux étudiants-maîtres qui en sont à leur deuxième année. Cette option n'est pas annoncée par les voies régulières de renseignements de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Les choix de cours à suivre durant la première année de baccalauréat résultent souvent d'un échec

de négociations avec les professeurs responsables du cours (1) plutôt que d'un choix basé sur les exigences préalables à ce type de formation.

(1) Voir à cet effet les indicateurs de l'élément type de programme.

L'insertion de PEMEL aux stages offerts par le programme régulier s'est faite par l'entremise des personnes qui assumaient à la fois ces stages et la fonction de tuteurs dans PEMEL.

#### 4.1.3 Analyse de congruence

On ne peut parler de véritable insertion du projet.

Lorsque insertion il y eut, elle tenait uniquement aux personnes qui oeuvraient à la fois au programme régulier et à ce projet expérimental.

En outre, les instances administratives immédiates (module, département) n'ont pas pris ouvertement position face à l'intention véhiculée (reconnaissance d'une diversité d'option). Le regard jeté sur le projet fut neutre, bienveillant ou négatif.

Le projet est uniquement considéré comme des tentatives de professeurs pour améliorer la qualité de leur enseignement.

#### 4.1.4 Norme

Les responsables de la gestion des programmes (module, famille, décanat) doivent reconnaître un projet semblable comme une option offerte aux étudiants et non comme une tentative plus ou moins efficace d'un ou plusieurs professeurs en vue d'améliorer leur enseignement.

L'attention doit ici être portée sur la clientèle desservie par les programmes (étudiants) et non sur les professeurs.

#### 4.1.5 Indicateurs

Pôle négatif

Un responsable administratif considère ces tentatives de professeurs de façon bienveillante ou neutre et ceci tient lieu d'évaluation.

"Oui, je suis d'accord, il faut le faire."

(Propos d'un doyen)

Toute appréciation qui serait centrée avant tout sur un projet considéré comme activité professorale signifie que la norme n'est pas atteinte.

Le fait qu'on se refuse à évaluer le projet, comme on évalue le programme régulier signifie aussi que le projet n'est pas inséré à l'intérieur du système de programme de formation des maîtres dispensés par l'institution.

## 4.2 Le projet PEMEL par rapport aux programmes d'autres cycles

### 4.2.1 Intention

Le projet expérimental se doit d'établir un lien avec le programme de deuxième cycle en éducation et ce lien s'effectue dans le cadre de la formation des principaux et des conseillers pédagogiques et de perfectionnement de maîtres-associés qui possèdent déjà un baccalauréat et désirent continuer leurs études.

### 4.2.2 Observations

Deux tuteurs ont fait quelques cours suite à une entente globale avec le comité de la maîtrise en éducation.

Sur le comité de direction siège un répondant pour les questions relatives à la maîtrise.

Certains enseignants et un principal se sont joints au groupe à titre individuel.

Certains étudiants déjà engagés dans le cours régulier de maîtrise et qui ont oeuvré comme tuteurs dans PEMEL ont eu à l'égard du projet des exigences de rigueur qui tiennent à d'autres approches scientifiques de recherche en éducation.

### 4.2.3 Analyse de congruence

L'intention demeure à réaliser; ce qui a été fait

ne va pas à l'encontre de l'intention.

Les problèmes normaux des prérequis n'ont pas été abordés de front et n'ont donc pas été solutionnés; une situation s'est présentée et le problème a été résolu par une solution ad hoc entérinée par les responsables de la maîtrise en éducation.

#### 4.2.4 Norme

Un programme de maîtrise qui veut offrir une formation en analyse de la pratique pédagogique, formation offerte à des principaux, des conseillers pédagogiques ou des enseignants d'expérience devrait:

- . assouplir les critères d'admission des candidats;
- . établir un protocole d'entente avec les autorités scolaires pour les dégagements pertinents à ces personnels.

#### 4.2.5 Indicateurs

Pôle négatif

Les négociations se font de personne à personne, entre l'étudiant et le professeur responsable du cours.

Le conseiller pédagogique négocie le temps attribué à son perfectionnement avec son directeur de service.

Aucun crédit n'est alloué.

L'étudiant-tuteur fournit des services à l'institution et doit payer ses cours.

Les responsables du projet se voient obligés d'aller chercher des fonds pour payer les déplacements des tuteurs qui ne font pas partie de l'institution.

Pôle positif

Les ententes intervenues entre étudiants et professeurs sont entérinées officiellement par les responsables de la maîtrise.

Les travaux effectués par les étudiants servent à faire avancer le projet.

Les travaux effectués servent à maintenir vivants les liens à l'intérieur de la triade.

#### 4.3 Le projet PEMEL par rapport aux orientations et politiques de développement de l'institution

##### 4.3.1 Intention

Le projet veut donner suite à l'objectif général du plan triennal de développement de l'U.Q.T.R. là où il est question

"d'assurer le développement d'interventions pédagogiques appropriées qui permettent, en partie, de resituer la participation de l'université à la

formation des maîtres du système scolaire québécois. (1)

Le projet veut aussi donner suite à l'objectif opérationnel de la fonction recherche et "mettre l'accent sur l'analyse et la diffusion des résultats de recherche obtenus au cours des dernières années par le Centre de développement en environnement scolaire." (2)

#### 4.3.2 Observations

Le projet est présenté par l'administration comme une entreprise intéressante qui opérationnalise bien leurs orientations et politiques de développement.

#### 4.3.3 Analyse de congruence

Le projet PEMEL, de fait, est conforme, selon notre jugement personnel, aux orientations et politiques de développement de l'institution.

Malgré l'adéquation que l'on vient de noter, il y a à ce niveau d'orientation et de développement de l'université des éléments plus contraignants et impor-

---

(1) U.Q.T.R., Plan triennal 1977-1980, U.Q.T.R., janvier 1977.

(2) Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche: Politique cadre pour le développement du secteur enseignement et recherche 1977-1978, U.Q.T.R., juillet 1977.



tants que les orientations et politiques adoptées officiellement par l'institution.

Un projet du genre PEMEL qui s'appuie sur les politiques formulées par l'institution dans ses négociations avec la structure administrative est considéré comme une entreprise vertueuse, parfois naïve, en faveur du bien et contre le mal et qui ne tient pas compte de ce qu'on peut appeler "divers autres éléments conjoncturaux".

Dans une période de contraction budgétaire, l'adéquation du projet aux politiques générales et orientations de l'université ne fait pas le poids, puisque les coupures exercées sont fondées sur d'autres éléments que des données évaluatives.

#### 4.3.4 Norme

L'adéquation entre un projet de type PEMEL et les orientations et politiques de l'université doit être établie suite à un examen fondé sur des faits et effectué par les organismes responsables de ces orientations à l'université (i.e. commission des études et diverses sous-commissions).

Cet examen devrait être effectué seulement une fois que certains résultats, même fragmentaires, sont disponibles à l'observation et ses conclusions devraient amener des décisions conséquentes.

#### 4.3.5 Indicateurs

##### Pôle négatif

On affirme qu'il y a adéquation entre les politiques de l'institution et le projet expérimental sans examen des faits: cette affirmation s'appuie sur la confiance aux personnes.

(Propos d'un vice-recteur)

On affirme qu'il y a adéquation en se fondant sur les intentions exprimées par les promoteurs du projet. (Propos d'un professeur)

### 5. Programme-Annuaire

Une première description du projet est insérée dans ce mémoire. Elle avait pour objectif de donner à un lecteur éventuel les principales coordonnées du projet afin de lui faciliter la compréhension de l'analyse évaluative.

Cet élément "Programme-Annuaire" retient quelques-uns des éléments présentés du début dans le cas où ces éléments préalables pouvait avoir un effet quelconque sur la réalisation des visées du projet PEMEL.

Pour fin d'analyse évaluative, nous retiendrons quatre types de données:

1. les objectifs généraux du programme;
2. les conditions d'admission;
3. la structure du programme;
4. le cheminement-type de l'étudiant.

## 5.1 Objectifs généraux

### 5.1.1 Intention

PEMEL cherchait à développer, expérimenter et évaluer au sein de l'université une formule de formation et de perfectionnement des maîtres intégrée à la pratique.

PEMEL visait aussi à former des agents d'éducation dont l'expertise porte sur l'activité éducative exercée dans l'environnement scolaire.

### 5.1.2 Observations

Ces objectifs généraux furent poursuivis par les participants tant aux rencontres des comités de gestion qu'à travers les activités pédagogiques proposées à la clientèle.

Le département des sciences de l'éducation approuve l'entreprise qu'il considère conforme à son objectif général.

L'aspect institutionnel de l'opération a dû souvent être mis en veilleuse pour pouvoir continuer les opérations courantes.

L'entreprise exerce des actions qui remettent en question plusieurs des fonctionnements usuels des différents services.

### 5.1.3 Analyse de congruence

Les objectifs généraux sont utilisables et pertinents lors des diverses étapes d'évaluation afin d'apprécier de la pertinence des critères particuliers appliqués à diverses situations.

L'aspect institutionnel de l'opération laisse toutefois à désirer. A ce chapitre, il y a une nette inadéquation.

### 5.1.4 Norme

Les instances administratives concernées doivent s'attendre à ce que toute entreprise ayant des objectifs généraux semblables à l'intérieur de l'université exerce des actions qui remettent en question plusieurs des fonctionnements usuels des différents services et que les solutions aux problèmes qui émergent soient du ressort de l'ensemble des services impliqués et non des seuls promoteurs du projet.

### 5.1.5 Indicateurs

Pôle négatif

"La recherche de formules nouvelles est une tâche normale et propre à la structure universitaire."

(Propos d'un vice-recteur)

Les évaluations de la gestion de l'innovation sont faites avec les mêmes critères et par les mêmes personnes desquelles relève la gestion courante

de l'université.

Aucun mode d'évaluation spécifique n'est prévu pour les individus engagés dans l'innovation.

## 5.2 Conditions d'admission

### 5.2.1 Intention

De façon générale, PEMEL n'était ouvert dans ses premières années d'expérimentation qu'à un nombre restreint d'étudiants.

Les étudiants-maîtres qui décidaient de s'engager dans le projet devaient avoir complété leur première année de baccalauréat.

Quant aux maîtres-associés, ils devaient être inscrits au baccalauréat en enseignement élémentaire, accepter de recevoir un étudiant-maître dans leur classe et être intéressés à analyser leur pratique.

### 5.2.2 Observations

La plupart des étudiants-maîtres inscrits en sont à leur deuxième année de baccalauréat.

Un seul n'a complété qu'un semestre de sa première année.

Quelques-uns en sont à leur dernière année de baccalauréat.

Une personne n'a qu'un seul semestre à faire pour compléter son programme.

Le nombre d'inscription est supérieur à ce qui avait été fixé. Certains se sont retirés d'eux-mêmes, faute de tuteurs. Aucune sélection n'a dû être faite.

Les maîtres-associés étaient en nombre insuffisant et on dut accepter tous ceux qui se présentaient sans considérer les conditions mises à l'admission.

Parfois, les motifs personnels qui guidaient les choix étaient de l'ordre de l'attribution de crédits; certains autres se sont engagés pour dépanner les promoteurs.

#### 5.2.3 Analyse de congruence

Aucun résultat, aucune constante ne permet de dire que les conditions d'admission fixées ont eu influence quelconque sur la qualité des apprentissages effectués par les étudiants-maîtres.

Il apparaît néanmoins évident qu'un maître-associé ne doit pas s'engager dans un tel projet pour la seule raison de l'attribution de crédits; cette inadéquation doit parfois être acceptée mais les promoteurs doivent d'autant plus être attentifs que l'expérience a prouvé que cela a un impact direct sur la qualité des apprentissages des étudiants-maîtres.

#### 5.2.4 Norme

Tout ce que les recherches ont permis de constater

c'est que l'étudiant-maître doit accepter de s'engager pour un an dans un projet qui exige une prise en charge personnelle. (Il est bien évident, et les expériences subséquentes le prouvèrent, que cette norme est bien en deçà du seuil critique que peut atteindre cette variable.)

Quant au maître-associé, on exige de lui qu'il soit intéressé à l'analyse de sa pratique et non plus qu'il soit inscrit au baccalauréat ou qu'il accepte de recevoir un étudiant-maître dans sa classe.

#### 5.2.5 Indicateurs

Pôle négatif

Le maître-associé ne désire que les crédits et ne témoigne aucun intérêt pour l'analyse.

Le maître-associé considère l'étudiant-maître comme un suppléant.

### 5.3 Structure du programme

#### 5.3.1 Intention

La formule pédagogique de PEMEL comporte une proportion égale de temps consacré à l'exercice de la pratique pédagogique à l'analyse de cette pratique et à l'acquisition de connaissances théoriques.

Diverses activités pédagogiques sont offertes. Ces activités sont réglementaires ou optionnelles.

### 5.3.2 Observations

Certains étudiants-maîtres considèrent difficilement le temps d'analyse comme un temps de formation.

Les maîtres-associés s'intègrent relativement peu au projet. Ils n'assistent et ne peuvent d'ailleurs assister qu'à une seule activité pédagogique offerte.

La quantité de personnels et leur disponibilité influencent directement le type d'activités offertes ainsi que leur fréquence.

### 5.3.3 Analyse de congruence

Cette formule pédagogique convient davantage aux étudiants-maîtres qu'aux maîtres-associés.

Certaines inadéquations, en ce qui a trait aux activités pédagogiques relèvent moins des intentions poursuivies que de certaines carences notées lors de l'appréciation des ressources-humaines.

### 5.3.4 Norme

L'horaire-cadre de travail comportant un temps pour la pratique et un temps pour l'analyse de cette pratique doit être soutenu et alimenté par des activités pédagogiques structurées, activités de groupe et individuelles telles que décrites dans le Guide de l'Etudiant.



#### 5.3.5 Indicateur

Pôle négatif

L'étudiant-maître s'en tient à la pratique seulement, et tend graduellement à augmenter son temps de présence en classe.

L'étudiant-maître fait de la suppléance dans l'école où il fait son stage pratique.

### 5.4 Cheminement type de l'étudiant

#### 5.4.1 Intention

L'étudiant-maître entre dans le projet après un an de cours réguliers, s'engage d'année en année et peut poursuivre pour deux ans. Il continue à avoir accès à des services de support à l'analyse au cours de sa probation.

L'étudiant-maître devient un maître-associé expérimenté et peut jouer le rôle de tuteur.

Le maître-associé s'engage de semestre en semestre et peut devenir tuteur.

#### 5.4.2 Observations

Chacune des parties s'engage de semestre en semestre.

Le projet ne peut fournir aucun service aux finissants en période de probation.

Aucun des étudiants n'a agi comme tuteur au cours des années suivantes.

#### 5.4.3 Analyse de congruence

Les incongruences relevées ici dépendent moins des intentions (dont plusieurs restent à réaliser) qu'à la fois d'une pénurie de ressources humaines et d'ententes inexistantes avec le système scolaire.

Il apparaît évident qu'un projet centré uniquement sur le survivre peut difficilement offrir des activités de développement.

#### 5.4.4 Norme

Même s'ils ne s'engagent que de semestre en semestre, l'étudiant-maître ou le maître-associé doivent avoir l'assurance qu'ils seront soutenus par l'institution au fil des années, soit comme étudiants du baccalauréat ou comme étudiants gradués.

#### 5.4.5 Indicateurs

##### Pôle négatif

Les étudiants sentent qu'il leur est nécessaire de revendiquer auprès de l'institution de pouvoir terminer leur année dans le projet.

(Lettre des étudiants au recteur)

La question du dégagement d'un maître-associé en vue d'offrir des services professionnels à des collègues dans le cadre d'un programme de maîtrise demeure sans réponse. Cette question s'est posée mais n'a pas fait l'objet de recherches et de discussions

quant aux répercussions sur les conditions de travail et du cheminement institutionnel à suivre pour trouver des solutions.

## 6. Analyse de continuité entre les antécédents

### 6.1 Au plan des intentions (Tableau III)

Au plan des intentions, le programme constitue un tout parfaitement cohérent. Les objectifs généraux sont clairement énoncés, la structure nettement identifiée, le cheminement de l'étudiant est déterminé avec précision.

Le programme est en accord avec les orientations générales et les politiques d'ensemble de l'institution (R-1). Tant au premier qu'au second cycle, les objectifs quoique différents demeurent légitimes et en accord avec les visées générales de ces deux niveaux.

Le programme s'est doté d'une structure de gestion originale en harmonie avec ses principes (R-2). Une volonté ferme d'insertion dans l'institution anime les actions qui sont entreprises (R-3).

Le programme est évalué de façon méthodique et les corrections de trajectoire qui sont effectuées sont fondées sur ces évaluations (R-4).

Les promoteurs sont conscients de la nécessité de ressources humaines diversifiées et de ressources matérielles minimales pour assurer le bon fonctionnement du programme (R-5).

6.2 Au plan de la relation entre les intentions et la réalité (Tableau IV)

Malgré cette cohérence au niveau des intentions, nous pouvons noter un réseau de relations différent au plan de la congruence entre certaines intentions et les observations recueillies en reprenant chacun des éléments mentionnés ci-haut.

Le rattachement administratif du programme est peu clair; les promoteurs éprouvent des difficultés de financement. Les ressources financières correspondent peu aux besoins énoncés. (R-6)

Le programme se voulait une option offerte dans le cadre d'un programme régulier. Or, l'insertion se réalise uniquement par le biais des personnes oeuvrant tant au secteur régulier qu'au programme expérimental. Nous ne pouvons noter aucune manifestation de reconnaissance au plan institutionnel. Le programme est donc soumis aux aléas du bénévolat et de l'engagement moral des personnes qui y travaillent (R-7).

La structure du programme exige des ressources humaines qualifiées. Ces ressources sont disponibles mais sont affectées à d'autres tâches. Le programme éprouve donc de réelles difficultés à maintenir la qualité des apprentissages sans avoir la possibilité de recourir à un bassin structuré de ressources humaines qualifiées (R-8).

Les objectifs généraux sont clairs; une structure de gestion est mise en place pour les opérationnaliser. Cette structure énonce certains besoins en terme de ressources humaines. Or cette même structure de gestion n'est pas reconnue au plan institutionnel. Les gestionnaires font donc face à des coupures de personnel, ils visent alors la survie du projet et n'amorcent aucune opération de développement (R-9).

Nous constatons donc que l'ensemble des antécédents que nous venons de considérer présente un panorama où quelques discordances émergent. Le programme ne jouit d'aucune reconnaissance institutionnelle et le pouvoir dont dispose les promoteurs est celui déjà exercé par les personnes en poste intégrées au programme. Confrontés à des situations problématiques, les promoteurs tentent d'assurer la survie du projet et nous assistons à une véritable décentration des tâches de développement; plusieurs problèmes sont réglés par des solutions de compromis, solutions ponctuelles ou sont tout simplement laissés en suspens, non résolus.

TABLEAU III

## LES INTENTIONS AU NIVEAU DES ANTECEDENTS

A N T E C E D E N T S	
5	<p><u>IDENTIFICATION DU PROJET</u></p> <p>Rattachement administratif: doit être réaliste, fonctionnel et permettre de développer l'ensemble des fonctions.</p> <p>Durée: développement sur 5 ans pour assurer une infrastructure adéquate. Les E-M s'engagent pour 1 an, les M-A de semestre en semestre.</p> <p>Type de programme: programme qui allie formation et perfectionnement en intégrant formation théorique et pratique.</p>
	<p>4</p> <p><u>HISTORIQUE</u></p> <p>Elaboration et approbation: assurer la qualité de l'ENE. Intégrer plus de professeurs. Reconnaissance formelle du dépt.</p> <p>Ressources humaines: celles de diverses sources devraient être intéressées par ce type de travail et garantir la qualité du processus.</p> <p>Ressources financières: s'assurer de ressources minimales pour fins de gestion courante.</p> <p>Evaluations intervenues: la planification repose sur l'évaluation de l'année précédente faite par l'ensemble des personnels. Les promoteurs s'attendent à une évaluation externe et à des décisions administratives fondées sur les deux sources de données.</p>
	<p><u>STRUCTURE DE GESTION</u></p> <p>Structure de gestion: gestion directe du projet assumée par un directeur assisté de deux comités permanents au champ d'action clairement identifié.</p>
	<p><u>INSERTION DE FEMEL DANS LE SYSTEME DE PROGRAMME DE FORMATION DES MAÎTRES</u></p> <p>Insertion par rapport au programme régulier: offrir une option tant au 1er qu'au 2e cycle.</p> <p>Insertion par rapport aux autres programmes: établir un lien dans le cadre de la formation de principaux conseillers pédagogiques et enseignants possédant déjà un diplôme de 1er cycle.</p> <p>Insertion par rapport aux orientations et politiques: donner suite aux objectifs proposés pour le secteur dans le plan triennal de développement de l'institution.</p>
	<p><u>PROGRAMME-ANNUAIRE</u></p> <p>Objectifs généraux: développer, expérimenter et évaluer au sein de l'université une formule de formation et de perfectionnement des maîtres intégrée à la pratique. Former des agents d'éducation dont l'expertise porte sur l'AE exercé dans l'environnement scolaire.</p> <p>Conditions d'admission:</p> <p>E-M: inscrit au bacc. en enseignement élémentaire et avoir complété sa 1ère année.</p> <p>M-A: inscrit au bacc. en enseignement élémentaire, recevoir un étudiant et analyser sa pratique.</p> <p>Structure du programme: proportion égale de temps consacré à l'exercice de la pratique, à son analyse et à l'acquisition de connaissances théoriques. Offrir des activités pédagogiques réglementaires ou optionnelles.</p> <p>Cheminement type de l'étudiant: peut poursuivre sa formation pendant 2 ans et devenir M-A ou un tuteur. Un M-A expérimenté peut devenir tuteur.</p>

## TABLEAU IV

LA RELATION ENTRE  
LES INTENTIONS ET LES OBSERVATIONS  
AU NIVEAU DES ANTECEDENTS

A N T E C E D E N T S	
6	<p><u>IDENTIFICATION DU PROJET</u></p> <p>● <u>Rattachement administratif</u>: chaque unité considère le projet sous l'angle exclusif de sa propre juridiction.</p> <p><u>Durée</u>: les intentions de durée du projet et d'engagement des clientèles sont peu congruentes avec la disponibilité des ressources humaines qui permettent d'assurer la continuité.</p>
	<p>● <u>Type de programme</u>: l'administration effectue des mesures d'exception individuelles.</p> <p><u>Elaboration et approbation</u>: des décisions administratives ne prennent pas en considération les intentions annoncées à l'interne et contre-carrent certaines des réalisations projetées.</p> <p><u>Ressources humaines</u>: pour certains personnels, cela est une surcharge de travail; pour d'autres, ces tâches ne relèvent pas de leur compétence.</p>
	<p><u>HISTORIQUE</u></p> <p>● <u>Ressources financières</u>: beaucoup d'énergies sont dépensées à rédiger des demandes en fonction d'une source de financement qui n'a pas été constituée pour ce type d'activité, et dont l'attribution de fonds est difficilement utilisable pour améliorer ce type de programme.</p> <p><u>Evaluations intervenues</u>: lors des décisions, les instances administratives externes ne considèrent aucunement les données recueillies à l'interne.</p>
	<p><u>STRUCTURE DE GESTION</u></p> <p>● <u>Structure de gestion</u>: des événements internes à la structure de l'université prennent préséance sur les questions de recherche et de développement. La structure de gestion n'est pas reconnue par l'administration.</p>
7	<p><u>INSERTION DE PEMEL DANS LE SYSTEME DE PROGRAMME DE FORMATION DES MAITRES</u></p> <p>● <u>Insertion par rapport au programme régulier</u>: l'insertion tient aux personnes qui oeuvrent à la fois au programme régulier et au projet expérimental.</p> <p><u>Insertion par rapport aux autres programmes</u>: les problèmes de prérequis n'ont pas été abordés de front. Solution ad hoc.</p> <p><u>Insertion par rapport aux orientations et politiques</u>: malgré une adéquation du projet aux politiques générales de l'institution, il existe, à ce niveau d'orientation et de développement des éléments plus contraignants et importants que les orientations adoptées officiellement.</p> <p><u>Objectifs généraux</u>: ceux identifiés sont opérationnalisables. L'aspect institutionnel de l'opération laisse toutefois à désirer.</p>
	<p><u>PROGRAMME-ANNUAIRE</u></p> <p>● <u>Conditions d'admission</u>: difficile de porter un jugement en fonction de ce seul élément. N'avoir d'intérêt que pour le diplôme est un sérieux handicap pour un candidat.</p> <p><u>Structure du programme</u>: convient davantage aux étudiants qu'aux enseignants.</p> <p><u>Cheminement type de l'étudiant</u>: le peu de temps qu'a duré le projet n'a pas permis de concrétiser l'intention.</p>

## TRANSACTIONS

Les transactions regroupent les activités de la démarche éducative au sein du programme PEMEL.

Ces éléments requièrent l'utilisation de ressources dont plusieurs furent analysées dans la section ANTECEDENTS.

Le groupe d'éléments de cette catégorie présente un caractère très dynamique si on le compare aux éléments "antécédents".

L'analyse évaluative portera sur quatre groupes d'éléments:

1. Structuration du contenu des activités;
2. Formules pédagogiques utilisées;
3. Interactions au sein du programme;
4. Activités appréciatives.

### 1. Structuration du contenu des activités

L'analyse de la structuration du contenu des activités sera effectuée en considérant deux aspects:

- Processus d'élaboration du syllabus;
- Structuration du contenu des activités en cours de processus.

#### 1.1 Processus d'élaboration du syllabus

##### 1.1.1 Intention

Rédiger un Guide à l'intention des étudiants-maîtres et des maîtres-associés qui désirent s'engager dans le projet afin de leur expliquer la nature et le fonctionnement du projet PEMEL. Le



Guide se veut un outil de travail permettant à l'étudiant d'avoir sans cesse sous les yeux un point de référence qui situe et oriente la démarche qu'il a entreprise.

Utiliser le Guide en cours d'année afin de le modifier.

Construire d'autres outils pédagogiques.

#### 1.1.2 Observations

Le premier des trois cahiers du Guide fut rédigé. Les étudiants l'ont reçu au début de l'année et eurent trois jours pour le lire et en discuter.

Les outils auxquels l'équipe pensait ne furent pas élaborés.

Aucune évaluation formelle et structurée ne fut faite sur le Guide avec ses utilisateurs. Quelques commentaires personnels furent enregistrés.

Le Guide est difficile d'accès pour un étudiant qui en est à sa première année dans le projet, le texte semble néanmoins très clair pour celui qui s'est déjà impliqué dans le projet et qui en comprend intuitivement les articulations majeures.

#### 1.1.3 Analyse de congruence

Au plan de l'élaboration des outils, le travail

est resté en plan:

- un seul des trois cahiers du Guide a été confectionné;
- d'autres outils qui avaient à être créés ne l'ont pas été.

Ce travail partiel a permis aux étudiants qui comprendraient déjà le projet d'avoir accès à une pensée formalisée, de "mettre les mots justes sur ce que nous avons vécu depuis un an".

Néanmoins, le Guide permet peu, dans son ébauche actuelle, d'aider un nouvel étudiant à se situer par rapport à ce nouveau cadre de référence. Dans ces cas, le Guide tel que conçu ne leur facilite pas un contact plus direct avec leur objet d'apprentissage en vue d'assurer la qualité et la densité de l'interaction. L'outil n'est pas le plus approprié afin d'éviter une analyse superficielle de la pratique, analyse souvent empreinte de jugements de valeur fréquemment négatifs.

#### 1.1.4 Norme

Une diversité d'outils est nécessaire afin de faciliter à l'étudiant son insertion dans un tel projet et accélérer son rythme d'apprentissage.

### 1.1.5 Indicateurs

#### Pôle négatif

Après une journée de lecture, l'étudiant pose des questions dont les réponses sont dans le Guide.

L'étudiant ne lit pas le Guide et ne le consulte aucunement en cours d'année.

L'insécurité des premiers mois pour les nouveaux inscrits est toujours aussi grande.

#### Pôle positif

Les étudiants de deuxième année nous disent :

"Enfin, des mots clairs pour expliquer aux autres ce qu'est PEMEL, ce que nous vivons. Nous ne serons plus à cours de mots pour en parler."

## 1.2 Structuration du contenu des activités en cours de processus

### 1.2.1 Intention

La gestion pédagogique du projet est assumée par le directeur du projet assisté d'un comité de tuteurs. Ce comité assure la planification des activités pédagogiques, leur réalisation, leur évaluation et effectue les modifications qui s'imposent. Ces mises au point continuelles permettent de maintenir le projet en interaction constante avec le vécu.

### 1.2.2 Observations

Le comité de tuteurs se réunit à chaque semaine. Les discussions qui s'y déroulent visent effectivement la structuration du contenu des activités en cours de processus: précisions sur les objectifs; organisation d'ateliers pédagogiques, etc.

Plusieurs modifications de trajectoire sont effectuées; quelques unes émergent des évaluations portant sur la gestion pédagogique interne au projet; la plus grande partie proviennent d'ajustements à des déterminants extérieurs au projet.

Plusieurs tuteurs, extérieurs au contexte universitaire, finissent pas se désintéresser de cette tâche.

### 1.2.3 Analyse de congruence

Le comité de tuteurs s'avère être une formule valable pour maintenir une relation étroite entre les objectifs du projet et la structuration d'activités. Lorsque les motifs sur lesquels se fondent les corrections de trajectoire sont extérieures à la dynamique du projet, il s'ensuit des effets néfastes pour la poursuite même du projet.

### 1.2.4 Indicateur

Pôle négatif

L'horaire des réunions et leur ordre du jour sont modifiés plusieurs fois la semaine.

Des activités pédagogiques planifiées ne peuvent avoir lieu sans que les personnes le fassent bénévolement.

Des tuteurs ne se présentent plus aux réunions.

Des étudiants ont le sentiment d'être oubliés.

Pôle positif

Le comité de tuteurs se réunit. Les membres disent que ces réunions leur sont essentielles.

L'évaluation faite par les étudiants des activités planifiées est très bonne. La satisfaction est généralisée. "Cela tombait pile et répond vraiment à mes questions." (Propos d'un étudiant)

## 2. Formules pédagogiques utilisées

Le projet PEMEL mettait à la disposition de l'étudiant un environnement éducatif pour lui faciliter l'atteinte de ses objectifs.

Cet ensemble structuré et dynamique de moyens comportait des ressources humaines et matérielles encadrant et soutenant le processus d'apprentissage des étudiants engagés dans le projet ainsi qu'une façon d'organiser le temps;

- encadrement: les ressources humaines (le jumelage et le tutorat;
- encadrement: l'organisation du temps;
- encadrement: activités pédagogiques
  - . exercice de la pratique;
  - . journal de bord;
  - . étude de cas;
  - . dossier des apprentissages;
  - . rencontres personnelles;
  - . lectures;
  - . laboratoire de matériel pédagogique;
  - . aménagement d'environnements finalisés;
  - . cours;
  - . séminaires: conférences
    - panel
    - échange formel
    - séminaire d'intégration;
  - . exploration dirigée;
  - . rencontres informelles.

## 2.1 Encadrement: les ressources humaines

L'encadrement humain comporte deux facettes au sein du projet PEMEL.

Tout d'abord, l'étudiant en formation est jumelé à un enseignant en exercice. Cet enseignant, dans certains cas, n'est pas inscrit à un cours de perfectionnement. Néanmoins, dans la plupart des cas, l'enseignant lui aussi

est inscrit au baccalauréat et le travail qu'il effectue dans le projet lui est crédité pour deux cours.

Un tuteur est joint à cette diade afin de l'accompagner dans son cheminement d'apprentissage.

### 2.1.1 Le jumelage

#### 2.1.1.1 Intention

L'enseignant en exercice, intéressé par l'approche privilégiée dans le projet PEMEL partage le même horizon de pensée que l'E-M et peut l'aider au jour le jour de ses conseils, de ses remarques, de ses réflexions. Il a l'habitude de la pratique de l'enseignement et de ses exigences, il peut donc témoigner auprès de l'étudiant de son expérience.

Le critère qui guide le choix des enseignants est le désir de se perfectionner dans cette approche.

L'E-M. apporte aux M-A un souffle jeune, un goût du renouveau et de l'effort. L'E-M a la possibilité de consacrer du temps à la préparation de matériel, à la documentation sur des sujets particuliers, à l'organisation d'activités de plus grande envergure.

E-M et M-A s'enrichissent mutuellement et échangent selon leur compétence réciproque dans l'exercice de leur pratique commune, questionnement essentiel et moteur d'un renouveau pédagogique.

#### 2.1.1.2 Observations

##### E-M

- . Les E-M sont parfois considérés comme venant libérer le M-A d'une partie de sa tâche routinière. L'aide demandée se situe dans la ligne d'une transmission de connaissance.
- . E-M est très attentif aux "trucs" que le M-A emploie de façon quotidienne.

##### M-A

- . Les M-A non inscrits comprennent difficilement l'approche et l'expertise du stagiaire et certains n'acceptent pas de rencontrer l'E-M et le tuteur pour discuter de leur pratique.
- . Un M-A est surpris que l'E-M apprenne les mathématiques en même temps que les enfants.
- . Le fait d'avoir un E-M oblige certains M-A à repenser leur intervention pédagogique.
- . La présence d'un E-M s'avère un facteur très stimulant pour préciser leurs objectifs.



- . Considérant le nombre important d'étudiants, le critère de sélection n'a pas toujours été appliqué avec rigueur.
- . La tâche est très lourde pour un M-A qui a un E-M de 1ère année peu habile.

Diade

- . Le travail d'équipe plaît.
- . Donne confiance pour entreprendre des projets de plus grande envergure.
- . Réalisation de projets conjoints surtout en terme de monter des ateliers ou coins de travail en classe. Echange d'idées et répartition du travail.
- . Quand le groupe a un projet personnel commun, cela fonctionne.

#### 2.1.1.3 Analyse de congruence

Lorsqu'il y a adéquation entre l'horizon de pensée de E-M et de M-A, la formation mène au questionnement réciproque et est moteur d'un renouveau pédagogique.

Lorsque les deux partenaires n'ont pas la même vision de l'enseignement, l'un et l'autre effectuent leurs expériences isolément, sans échange et malheureusement bien souvent dans un climat de compétition empreint de préjugés négatifs.

#### 2.1.1.4 Norme

Pour que le jumelage soit enrichissant pour les deux partenaires, il faut que les deux partagent le même horizon de pensée, prennent la décision de poursuivre leur formation en adoptant une approche organique de AE et réalisent un projet élaboré en commun.

#### 2.1.1.5 Indicateur

E-M Pôle négatif

- . Fait beaucoup de correction; "enseigne" des préparations faites par M-A.

Pôle positif

- . E-M réalise des activités dans le style de M-A.
- . E-M planifie des activités d'apprentissage selon son propre style d'enseignement, en discute avec M-A, les réalise et les évaluent avec les observations de M-A.

M-A Pôle négatif

- . Le M-A "prête" sa classe pour que E-M fasse ses expériences.

Pôle positif

- . M-A demande à E-M de lui apporter des trucs, des idées nouvelles.
- . M-A permet à E-M d'essayer ces "trucs" nouveaux et dit que c'est intéressant,

que ça change un peu du quotidien.

- . M-A travaille conjointement avec E-M, tient compte de ses remarques et de ses suggestions et modifie son style d'intervention.

Diade Pôle négatif

- . E-M et M-A éprouvent peu d'intérêt pour ce qui se passe dans les autres diades, jugement moralisateur de part et d'autre.

Pôle positif

- . Projets communs réalisés.  
"J'apporte mon expérience à ma stagiaire, elle, ses idées nouvelles; ensemble nous partageons nos découvertes, nos expériences." (Journal de bord, maître-associé)

## 2.1.2 Tutorat

### a) - Tuteur

#### 2.1.2.1(a) Intention

Le tuteur conseille l'étudiant sur les outils, les techniques et les moyens à privilégier pour mener à terme son projet éducatif. Il lui fournit l'information sur leur efficacité particulière réciproque et favorise chez l'étudiant l'auto-évaluation de l'usage qu'il en fait.

Témoigne auprès de l'étudiant d'une congruen-

ce entre ses attitudes et ses comportements et la philosophie de l'éducation qu'il privilégie.

Soutient l'étudiant au fil de son expérience quotidienne.

Assure la continuité du processus d'analyse au sein de la triade.

#### 2.1.2.2(a) Observations

Manque de communication à l'intérieur de certaines triades à cause de la difficulté de s'entendre sur un rendez-vous.

Tâche très vaste et très lourde et qui exige beaucoup de temps.

Manque de disponibilité des tuteurs pour rencontres et séminaires plus fréquents.

Leur présence en classe s'avère un facteur déterminant pour la qualité de leurs interventions auprès de M-A et E-M, ou plusieurs n'ont pas le temps de le faire.

Plusieurs ne sont pas familiers avec la grille d'analyse et ne peuvent aider leurs étudiants.

Triade vraiment dynamique; suivi régulier

c'est ce qui a fait tout le changement.

Bon soutien au fil des jours, ne lâche jamais son questionnement.

Le tuteur semble plus utile à l'E-M qu'au M-A. Ce dernier aurait bien plus souvent besoin d'un consultant.

#### 2.1.2.3(a) Analyse de congruence

L'inadéquation entre les intentions et les observations n'a pas sa source dans la nature même de la charge de tutorat, mais relève d'éléments antécédents, analysés au chapitre précédent, à savoir: la disponibilité des ressources humaines.

#### 2.1.2.4(a) Norme

Pourqu'une aide à l'étudiant soit efficace, il faut que la personne sache et puisse subordonner son intervention à l'expérience d'apprentissage.

#### 2.1.2.5(a) Indicateur

Pôle négatif

Le tuteur privilégie une approche différente et les étudiants le sentent mal à l'aise; la triade se réunit une ou deux fois durant le semestre.

Le tuteur prend le temps de rencontrer E-M

et M-A à chaque semaine, mais ses tâches l'empêchent de participer à d'autres rencontres (séminaires, réunions de tuteurs).

#### Pôle positif

Avant les rencontres (de la triade), tout semble clair, simple, pas compliqué; ce qu'on a fait était parfait; mais après la rencontre..... c'est là que ça commence vraiment.

#### b) - L'ensemble des tuteurs considéré comme une équipe multidisciplinaire

##### 2.1.2.1(b) Intention

Faciliter à l'étudiant l'accès à toutes les ressources humaines qui participent au projet en dehors de la triade dont il fait partie.

Possibilité de recourir à un ensemble structuré de ressources humaines.

Mettre sur pied des activités pédagogiques appropriées permettant à chaque tuteur d'utiliser ses compétences de façon dynamique et constructive.

##### 2.1.2.2(b) Observations

De façon informelle et sur les conseils de leurs tuteurs, des étudiants-maîtres rencon-

trent d'autres tuteurs et ces rencontres s'avèrent profitables.

Théoriquement, les tâches et responsabilités sont réparties, mais pratiquement, certains ont peu ou pas de disponibilité pour les accomplir.

#### 2.1.2.3(b) Analyse de congruence

Au plan informel, nous notons une adéquation qui n'a pu cependant prendre réellement consistance.

#### 2.1.2.4(b) Norme

En fonction de la qualité de son apprentissage, l'étudiant doit avoir la possibilité de recourir à un ensemble structuré de ressources humaines.

#### 2.1.2.5(b) Indicateurs

Pôle négatif

Le tuteur conseille à l'étudiant de consulter certaines personnes mais il n'y a pas de suivi.

Pôle positif

Des étudiants consultent des tuteurs en fonction de questions spécifiques.

## 2.2 Encadrement: l'organisation du temps

### 2.2.1 Intention

L'horaire-cadre de la semaine de travail est fixé au début de l'année considérant qu'une proportion égale de temps est consacrée à l'exercice de la pratique pédagogique, à l'analyse de cette pratique et à l'acquisition de connaissances théoriques.

### 2.2.2 Observations

L'équilibre pratique de l'enseignement et analyse de la pratique a toujours été maintenu.

Les modifications qui furent apportées eurent trait à la répartition des jours de pratique durant la semaine ainsi qu'aux modalités d'insertion de E-M dans la classe.

Les M-A déplorent le fait de n'avoir pas de temps pour "sortir de leur classe" et discuter avec E-M en toute tranquillité.

### 2.2.3 Analyse de congruence

Il est juste de penser qu'une formation intégrée à la pratique doit comporter, de façon intégrée, une proportion égale de temps consacrée à la pratique et à l'analyse de la pratique.

### 2.2.4 Indicateurs

Pôle négatif



Certains étudiants-maîtres ne font pas le temps requis en classe (soit qu'ils en fassent trop ou pas assez) et éprouvent des difficultés:

- au plan des relations au sein de la triade;
- lors de la rédaction de leur synthèse.

#### Pôle positif

L'étudiant-maître dit ressentir le besoin de s'arrêter et de mettre de l'ordre (Journal de bord, étudiant 1ère année)

Les étudiants-maîtres sont en classe et en même temps sentent le besoin de s'arrêter, regarder ce qu'ils font, l'analyser et ont hâte de voir les répercussions de leurs actes (journal de bord, étudiant de 2ème année).

Les étudiants-maîtres continuent d'aller en classe même si l'année universitaire est terminée (Synthèse étudiant de 2ème année).

### 2.3 Encadrement: les activités pédagogiques

#### 2.3.1 L'exercice de la pratique

##### 2.3.1.1 Intention

L'expérience prolongée du milieu de travail confronte l'étudiant et les valeurs implicites qu'il véhicule avec l'objet même de son apprentissage.

En elle-même, cette activité n'est rien, si elle n'est pas soutenue par l'analyse

constante de cette pratique.

#### 2.3.1.2 Observations

L'exercice régulier de la pratique est:

- a) un facteur de motivation pour l'étudiant lorsqu'il choisit de poursuivre sans formation dans PEMEL; c'est aussi un facteur qui détermine chez le M-A l'acceptation d'un E-M.
- b) un des plus grands facteurs que l'étudiant note comme source des apprentissages qu'il a effectué.

Lorsque l'évaluation de fin de semestre fait ressortir que l'exercice de la pratique n'a pas été soutenu par l'analyse constante, les prises de conscience sont très minces, le discours est rempli de contradictions et on ne peut discerner d'intégration dans l'expérience vécue.

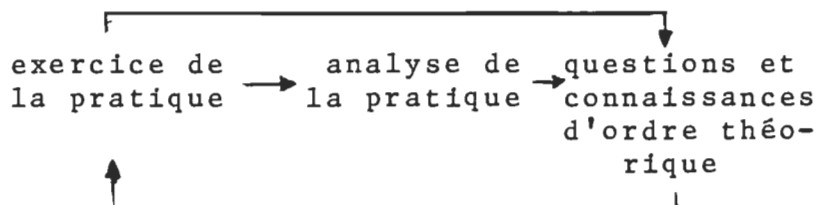
#### 2.3.1.3 Analyse de congruence

Il y a congruence entre l'intention de projet et ce qui est observé.

#### 2.3.1.4 Norme

Il convient, dans un projet qui désire intégrer la théorie à la pratique, de retenir une formule de régime pédagogique qui com-

porte trois volets.



#### 2.3.1.5 Indicateurs

##### Pôle négatif

Questionné lors de l'évaluation sur le travail accompli durant le semestre, l'étudiant résume son cheminement en deux minutes et ne parvient pas à dire quoique ce soit de plus. (Etudiant de 1ère année)

##### Pôle positif

"L'apprentissage vrai de l'enseignement se fait en contact quotidien avec l'enfant.

Les livres, les cours ne sont que des compléments." (Synthèse étudiant de 1ère année)

"Je trouve qu'il est beaucoup plus réaliste d'aller vérifier soi-même sur place, en classe ce qui se passe que d'écouter ce qu'une personne nous dit et assaye de nous faire comprendre une théorie que l'on vérifiera lorsque nous enseignerons si nous en trouvons le temps." (sic) (Synthèse, étudiant de 1ère année)

## 2.3.2 Journal de bord

### 2.3.2.1 Intention

La notation régulière des événements favorise la connaissance de soi et permet progressivement de dégager les valeurs implicites à sa pratique.

Le journal facilite une vision globale du chemin parcouru et permet une identification des projets personnels.

### 2.3.2.2 Observations

Lors des évaluations, le journal de bord est noté par l'E-M comme l'un des moyens facilitant son apprentissage. Certains trouvent intéressant de relire ce qu'ils ont écrit en début d'année et de constater l'écart qui existe entre leurs idées d'alors et celles de maintenant.

De l'avis des tuteurs, le journal de bord s'avère un outil essentiel pour aider l'étudiant à identifier ses objectifs d'apprentissage.

### 2.3.2.3 Analyse de congruence

Ce moyen s'avère un outil précieux et dessert les fins pour lesquelles il était pensé.

#### 2.3.2.4 Indicateur

##### Pôle négatif

Le journal ne comporte qu'une série d'heures, en marge de gauche avec en regard, une description des activités qui se sont déroulées en classe. (Journal de bord, étudiant de 1ère année)

##### Pôle positif

"Quand je relis (mai) ce que j'ai écrit en septembre, je me dis que ce n'est pas moi qui a écrit des choses aussi niaiseuses. Je ne réalisais pas que j'avais pu penser cela avant de relire mon journal." (Synthèse, étudiant de 1ère année)

### 2.3.3 Etude de cas

#### 2.3.3.1 Intention

A l'aide d'une grille et de façon régulière l'étudiant est tenu de rédiger une analyse. Le but de cette analyse est de dévoiler progressivement à la conscience les différentes dimensions de l'intervention pédagogique et d'explicitier la conception de l'apprentissage sous-jacente à une intervention particulière.

#### 2.3.3.2 Observations

La fréquence des analyses est fixée et l'application est laissée à la discrétion de chaque triade.

La grille utilisée est la même pour tous, une période d'initiation est prévue au début de l'année.

Cette analyse systématique de points particuliers semble nuire au développement d'une conscience englobante de ce qui se passe.

"L'analyse aide vraiment à comprendre le vécu quotidien surtout depuis que je me suis fixé comme objectif de savoir quel genre d'enseignant je suis." (Journal de bord, étudiant de 1ère année)

#### 2.3.3.3 Analyse de congruence

S'il existe incongruence, cela semble naître des modalités de présentation de la grille et d'initiation à l'analyse.

#### 2.3.3.4 Indicateurs

Pôle négatif

L'analyse n'est qu'un exercice scolaire où l'étudiant répond à des questions; aucun lien ne se fait.

"J'essaye d'analyser mais c'est pas plus

clair avant qu'après." (Journal de bord, étudiant de 1ère année)

Pôle positif

"Je comprends maintenant pourquoi ça a si bien marché avec Nathalie." (Journal de bord, étudiant de 1ère année)

"Ca va bien maintenant que j'ai les questions de la Grille en tête." (Synthèse, étudiant de 2ème année)

#### 2.3.4 Dossier des apprentissages

##### 2.3.4.1 Intention

A mesure qu'un apprentissage est effectué, l'étudiant le note. Le but de ce travail est la connaissance de soi comme apprenant. De plus, ce dossier aide l'étudiant à avoir une vision globale de son développement et à mieux rédiger ses synthèses de fin de semestre.

##### 2.3.4.2 Observations

L'étudiant note des apprentissages et s'interroge à savoir si cela en est.

Le dossier se confond souvent avec le journal de bord dont il devient l'une des dimensions.

C'est bien souvent le tuteur qui, en reli-

sant le journal de bord de l'étudiant, pose des questions afin que ce dernier raffine son analyse et y décèle un apprentissage.

#### 2.3.4.3 Analyse de congruence

L'outil s'avère utile pour les fins pédagogiques poursuivies.

#### 2.3.4.4 Indicateurs

##### Pôle négatif

"Aujourd'hui, j'ai vu que quand il y a des enfants malcomodes dans une classe, la meilleure façon d'avoir le contrôle c'est de leur donner une tâche importante au sein de la classe. Est-ce un apprentissage?" (Dossier d'apprentissage, étudiant 1ère année)

"C'est comme si je me rappelle ce que je savais déjà mais pas d'une façon consciente." (Journal de bord, étudiant de 2ème année)

##### Pôle positif

"Aujourd'hui j'ai réussi à la laisser parler (une personne aux opinions contraires) et à parler personnellement même si je sais qu'il y en a qui ne sont pas d'accord avec mon opinion." (Dossier personnel, étudiant de 2ème année)



### 2.3.5 Rencontres personnelles

#### 2.3.5.1 Intention

La triade se rencontre à chaque semaine et le contenu des rencontres relève de l'initiative de ses membres.

A cette occasion s'effectue la clarification des besoins, des intérêts, la formulation des interrogations.

#### 2.3.5.2 Observations

La majorité des triades se rencontrent de façon régulière. Quelques unités éprouvent certaines difficultés de coordination.

Ces rencontres s'avèrent fondamentales pour :

- a) assurer une communication franche et ouverte entre M-A et E-M;
- b) greffer l'analyse sur des situations vécues, propre à la diade;
- c) avoir par l'entremise des tuteurs, une vision globale du fonctionnement des étudiants.

#### 2.3.5.3 Analyse de congruence

S'il y a parfois inadéquation cela ne tient pas à la nature de l'activité pédagogique planifiée pour atteindre certains objectifs.

Cela semble relever de deux facteurs:

- a) la disponibilité du tuteur;
- b) le peu de temps disponible à la triade pour effectuer l'ensemble des opérations qui découle des analyses faites.

#### 2.3.5.4 Indicateurs

Pôle positif

"Les rencontres avec la triade, c'est vraiment ce qui nous a aidé à faire le point."

(Propos d'un étudiant en synthèse, 2ème année)

#### 2.3.6 Lectures

##### 2.3.6.1 Intention

Les lectures guident les préparations de classe, préparent ou approfondissent les sujets de séminaires ou de conférence, apportent la vision d'experts compétents et avertis.

##### 2.3.6.2 Observations

Une proportion à peu près égale d'étudiants consultent des ouvrages théoriques et ne lisent pas du tout. Les ouvrages les plus consultés sont ceux ayant trait aux didactiques et plus particulièrement à la mathématique; ces ouvrages guident les préparations de classe.

Lorsqu'ils consultent des ouvrages de psychologie et d'épistémologie, les étudiants ne voient pas à quoi cela fait référence dans le réel.

Aucun d'entre eux n'a présenté un rapport formel de lecture en évaluation. N'est rapporté alors que le fait d'avoir lu et une phrase citée comme ayant de l'importance. Un seul ouvrage semble retenir l'attention de la majorité.

#### 2.3.6.3 Analyse de congruence

Il n'y a pas incongruence entre l'intention et les observations. Nous constatons inadéquation à deux niveaux:

- a) absence d'une littérature française de "vulgarisation" ayant trait à la pédagogie ouverte;
- b) caractère inapproprié de la lecture à certaines phases du processus de changement, toute l'attention de la personne étant centrée sur la découverte d'elle-même par elle-même; la lecture s'avère alors un genre d'interférence.

#### 2.3.6.4 Indicateurs

##### Pôle négatif

L'étudiant dit avoir lu les ouvrages obligatoires, assiste au séminaire mais n'a rien à dire (Propos d'un étudiant en synthèse, 1ère année)

##### Pôle positif

Lecture de quelques passages; visionnements de films.

"Enfin quelque chose qui m'éclaire. Cette description est vraiment celle du cheminement que j'ai vécu." (Conversation entre un tuteur et un étudiant de 2ème année)

#### 2.3.7 Laboratoire de matériel pédagogique

##### 2.3.7.1 Intention

Activité: Il est essentiel que l'étudiant en vienne à fabriquer son propre matériel pédagogique en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques qu'il vise.

Local: Il est important que cette démarche soit soutenue par un environnement riche où l'étudiant retrouvera les outils nécessaires.

##### 2.3.7.2 Observations

Activité: L'étudiant fabrique beaucoup de

matériel pour la classe, cela se fait en grande partie à l'école.

Beaucoup de ce matériel consiste en des "stencils".

Certains étudiants conçoivent un matériel fort intéressant et bien adapté aux principes de la pédagogie ouverte.

Cette activité n'a pas fait l'objet de présentation structurée de la part des tuteurs.

Local: Un local est assigné au groupe PEMEL et une subvention de recherche permet d'acheter un certain matériel de base.

#### 2.3.7.3 Analyse de congruence

Il n'y a pas toujours incongruence entre les intentions et les réalisations. Lorsqu'il y en a, elles tiennent plus au manque d'analyse critique du matériel effectué qu'à la nature même de l'activité pédagogique: dans la plupart des cas, ce manque se voit chez l'étudiant de 1ère année.

#### 2.3.7.4 Indicateurs

Pôle négatif

La machine à stencil est brûlée; il manque toujours de feuilles. Le matériel disponible au laboratoire date des années 1950.

Pôle positif

L'étudiant fabrique un matériel, l'expérimente, compile les résultats et présente son travail au groupe PEMEL

## 2.3.8 Aménagement d'environnements finalisés

### 2.3.8.1 Intention

Approfondir de façon particulière la planification, l'organisation et l'évaluation continue de l'environnement éducatif au sein duquel le SE entre en interaction avec un objet d'apprentissage.

### 2.3.8.2 Observations

Cette activité n'a pas été l'objet de présentation structurée de la part des tuteurs; la plupart des étudiants bâtissent pour la salle de classe, ce qu'ils appellent des "ateliers". Ce terme recouvre des réalités bien différentes d'un milieu à l'autre. Voici de façon schématique les diverses réalités que recouvre ce terme.

a) "atelier" signifie "coin de travail"; les bureaux sont rangés vers l'avant de la classe; à l'arrière et sur les côtés se retrouvent des tables. Le matériel est disposé selon les différentes disciplines au programme. Les activités proposées

aux enfants consistent dans la révision de la matière déjà vue en grand groupe, de façon magistrale. L'enfant y travaille seul ou en petites équipes et bien souvent a à se corriger lui-même. Certaines périodes de temps sont réservées à ce travail au cours de la semaine.

b) "atelier" recouvre bien souvent la disposition dans un coin de matériel pédagogique structuré: en mathématique: Veritech; Operator; en français: SRA, Coin de lecture.

c) "atelier" exprime aussi une réalité mixte nettement plus centrée sur l'expérience de l'enfant: projets personnels de recherche; lecture personnelle et non évaluée; pièces de théâtre, activités d'expression personnelle (de caractère poétique, informatif ou autres); recherche scientifique sur le milieu ambiant. L'enfant travaille seul ou en équipe selon son propre choix. L'évaluation consiste habituellement à présenter les résultats de sa recherche à l'ensemble de la classe. Certaines périodes de temps, graduellement de plus en plus longues sont réservées à ce travail au cours de la semaine.

#### 2.3.8.3 Analyse de congruence

Nous ne parlerons pas dans ce cas-ci d'incongruence. Nous pensons que la réalité observée décrit plutôt la situation d'une pédagogie en transition où l'enseignant tend graduellement à subordonner son intervention à l'expérience d'apprentissage de l'enfant.

Les recherches ont prouvé qu'un changement au plan pédagogique chez un enseignant peut prendre de deux à trois ans. La réalité observée présente à notre avis toutes les caractéristiques d'une situation de transition.

#### 2.3.8.4 Indicateurs

Pôle négatif

"Aujourd'hui nous avons préparé des stencils sur les fractions vues hier en classe et nous les avons mis dans l'atelier de maths."

(Journal de bord, étudiant 1ère année)

Pôle positif

"Nous avons une dizaine d'ateliers dans la classe(...) Veritech, mon coin de lecture et des mots-mystère." (Journal de bord, étudiant de 1ère année)

"L'idée est venue d'eux (les enfants) et ils ont tout fait: dialogues, mise en scène,



costumes, même le théâtre!" (quelques pages plus loin) "... ça prend du temps et de la patience (...) je n'aurais jamais pensé faire ça avant." (Synthèse, étudiant 2ème année)

### 2.3.9 Cours

#### 2.3.9.1 Intention

Le cours permet à l'étudiant d'avoir un aperçu concis et dense d'un champ de connaissance, qui pourrait émerger de façon beaucoup plus lente de l'expérience. C'est à l'étudiant et à son tuteur que revient la tâche de s'assurer de la qualité des apprentissages qui sont alors faits.

#### 2.3.9.2 Observations

Sur 22 inscriptions, quatre étudiants-maîtres suivirent des cours.

Les deux cours qui furent suivis sont:

- didactique du français;
- didactique des mathématiques.

Les étudiants se disent satisfaits de la matière qui a été couverte.

Les tuteurs, par ailleurs, notent le peu d'intégration de ce bagage de connaissances qui ont été communiquées. C'est surtout les "trucs" ou "activités toutes faites" qui sont expérimentées dans la pratique. Une des mo-

tivations d'assistance au cours: la peur de ne pas savoir.

#### 2.3.9.3 Analyse de congruence

Il s'avère bien souvent assez difficile pour un étudiant inscrit à un cours d'approfondir les connaissances qui lui sont proposées, de les utiliser au cours de sa pratique, de vérifier les théories qui lui sont présentées et d'expérimenter le matériel ou les méthodes auxquels il a été initié.

#### 2.3.9.4 Indicateurs

Pôle négatif

"J'ai essayé la dictée trouée et c'est le fun. Ça fait différent. Les enfants ont bien aimé cela."

(Journal de bord, étudiant de 2ème année)

Pôle positif

"Je me suis servie des réglettes pour leur faire comprendre. J'avais peur d'avoir de la difficulté car on ne l'avait pas vu. Je me suis lancée. Ça a marché." (Journal de bord, étudiante de 1ère année.)

### 2.3.10 Séminaires

#### 2.3.10.1 Intention

Ce type d'activité permet à l'étudiant de confronter sa pensée, les hypothèses qu'il

commence à élaborer avec celles de ses compagnons et celles d'experts compétents et avertis. Les séminaires visent à approfondir les objectifs généraux du programme de formation, objectifs considérés dans leur ensemble, dans leur complémentarité.

#### 2.3.10.2 Observations

Conférences: Cinq conférenciers furent invités au cours de l'année. Le degré de satisfaction a été assez élevé.

Panel: Cette activité n'a pas eu lieu.

Echange formel: Les opinions sont ici partagées suivant le type de clientèle, bien que le taux de fréquentation soit élevé. Aux yeux des étudiants-maîtres de deuxième année: sujets intéressants qui viennent vraiment des réponses à leurs questions.

Pour les étudiants-maîtres de première année: le côté pratique n'a pas été assez touché; de façon presque unanime, ils auraient aimé pouvoir échanger sur ce qu'ils font en classe, présenter leurs travaux, etc. Quant aux maîtres-associés, ils trouvent les sujets "enrichissants " mais voient peu en quoi cela les touchent dans leur fonction quotidienne.

Séminaires d'intégration: Deux séminaires eurent lieu. Taux de participation élevé et degré de satisfaction non exprimé.

#### 2.3.10.3 Analyse de congruence

L'incongruence de cette situation ne provient pas du peu de pertinence de cette activité pédagogique dans le cadre d'un programme de formation mais de la difficulté "d'individualiser" ce type d'activité tout en maintenant la cohésion du groupe d'étudiants. La "peur de manquer quelque chose" se substitue malheureusement trop souvent à l'objectif perçu et valorisé.

#### 2.3.10.4 Norme

Il convient de maintenir un juste équilibre entre la cohésion d'un groupe de travail et des activités individuelles de formation. Ces activités doivent tenir compte du cheminement de l'étudiant, des objectifs et du type d'intervention à faire (formation ou perfectionnement). dans le programme.

#### 2.3.10.5 Indicateurs

Pôle négatif

"J'ai appris ce qu'est un homme de valeur éprouvé: le professeur est un maître, un guide, un sage qui vit intensément quelques

choses sans rien imposer; il fait une synthèse à une intuition fondamentale de base qui revient à l'élève, pour développer la sagesse, il suffit de se placer dans un climat de silences, alléger l'information et approfondir deux ou trois choses." (Synthèse, étudiant de 1ère année)

"J'ai trouvé ça intéressant mais j'aurais aimé mieux..." (Journal de bord, étudiant de 1ère année)

Pôle positif

"Enfin, je pense qu'aujourd'hui j'ai compris que ma classe n'appartient pas aux enfants malgré ce que j'en dis." (Synthèse, étudiant de 2ème année)

### 2.3.11 Exploration dirigée

#### 2.3.11.1 Intention

Cette activité permet à un étudiant de s'engager à la poursuite d'un objectif dont la formulation relève du groupe qui dirige le projet. L'étudiant est disposé à en découvrir progressivement la signification personnelle.

#### 2.3.11.2 Observations

Aucune activité comme telle ne fut tenue au

cours de l'année 1977-1978.

Quatre fois le sujet revient à l'ordre du jour aux réunions des tuteurs mais aucun d'entre eux n'a de temps à y consacrer.

#### 2.3.11.3 Analyse de congruence

S'il y a incongruence, cela ne provient vraisemblablement pas de l'activité pédagogique en elle-même mais tout probablement du peu de disponibilité des ressources humaines affectées au projet.

#### 2.3.12 Rencontres informelles

##### 2.3.12.1 Intention

Mieux se connaître en se rencontrant en dehors d'un cadre formel.

Echanger librement sur ce qui se passe au fil des jours.

##### 2.3.12.2 Observations

Quelques rencontres eurent lieu puis l'activité cessa.

Lors des évaluations terminales, les étudiants déplorèrent ce fait car, disent-ils, ils auraient eu besoin de se rencontrer pour échanger sur leurs expériences.

Des étudiants se regroupèrent par affinités

personnelles ou encore par lieux de stages. Des contacts personnels nous ont appris que plusieurs se rencontraient "à l'Apéro, le vendredi soir, pour parler de notre semaine."

#### 2.3.12.3 Analyse de congruence

Il s'avère difficile de poursuivre des activités informelles lorsque chacun des participants est accaparé par sa tâche et bien que le besoin soit ressenti par plusieurs.

#### 2.3.13 Analyse de continuité de l'élément "formule pédagogique"

Dans le but de faciliter une vision englobante de l'élément "formule pédagogique" après avoir effectué l'analyse détaillée de chacune de ses composantes, nous avons pensé effectuer une première analyse de continuité sur l'ensemble de l'élément. Cette analyse sera menée tant au plan des intentions qu'au niveau des observations recueillies.

En effet, cet élément est composé d'un ensemble des facettes; les rapports qui s'établissent en pratique entre le temps, les personnes et les activités sont complexes à gérer simultanément; les résultats obtenus sont le fruit de l'interaction de tout un réseau de composantes.

Au plan des intentions énoncées, nous retrouvons un plan méthodique et ordonné; l'encadrement humain présente une formule intéressante à la fois dans le jumelage et la double perspective du tutorat. Les activités pédagogiques proposées sont diversifiées et complémentaires. L'organisation du temps est voulue souple et s'adaptant facilement aux événements.

Les observations recueillies témoignent d'une situation satisfaisante dans son ensemble; soulignons ici par contre certains points qui présentent sinon des incohérences, à tout le moins des difficultés d'application particulières.

L'ensemble des formules pédagogiques dans son opérationnalisation semble davantage correspondre à un profil de programme de formation que de perfectionnement. En pratique, il s'avère difficile à un maître-associé d'être libéré pour participer à toutes les activités pédagogiques qui l'intéressent. Le temps de réflexion lui manque car il doit être dans sa salle de cours tout le temps. En outre, il serait vraiment profitable pour lui d'avoir accès à plus d'une ressource car plusieurs des problèmes qu'il se pose sont complexes et dépassent parfois la compétence du tuteur avec lequel il travaille.



Le tutorat est une tâche lourde; l'intention de constituer une équipe multidisciplinaire pour solutionner ce problème est intéressante mais peu d'exemples durant l'année écoulée permettent d'en apprécier la pertinence. Ceci a un impact direct sur la qualité de l'aide apportée aux maîtres-associés tout particulièrement.

Les activités pédagogiques sont variées et nombreuses; les commentaires à leur égard sont positifs; il apparaît parfois difficile de planifier une organisation du temps et une utilisation réaliste des ressources humaines qui en permettent vraiment l'exploitation maximale.

Plusieurs activités pédagogiques sont demeurées des intentions. Dans la perspective où ces activités sont conçues comme interdépendantes et que l'ordonnance de leur tout permet d'atteindre les objectifs visés, il est possible de penser que certains objectifs visés ne seront pas atteints.

Bien que l'élément formule pédagogique est composé de différentes parties, nous constatons que ses composantes sont à considérer comme un tout; les activités, le temps et les personnes sont en étroite interdépendance et plusieurs des perturbations constatées trouvent une partie de leurs causes dans la

complexité du réseau au plan des intentions et la confusion de son opérationnalisation au plan de la réalité.

### 3. Interactions

Nous étudierons deux types d'interactions observables durant le déroulement du projet:

1. Celles entre les personnes participant au projet;
2. Les interactions entre les activités du projet et le milieu scolaire (pendant son déroulement).

#### 3.1 Interaction entre les personnes participant au projet

##### 3.1.1 Intention

- a) les étudiants: aucun texte écrit ne traite spécifiquement de cette dimension. Néanmoins, certaines décisions nous permettent d'affirmer que:
  - l'équipe du projet a toujours eu le souci de la qualité des relations interpersonnelles;
  - l'équipe espérait que les étudiants de 2ème année constitueraient un bassin de ressources.
- b) les tuteurs: les tuteurs sont de formation et d'intérêts divergents; cette diversité permet un échange de compétences.

- c) Les tuteurs-étudiants: Le tuteur est attentif à récupérer les problèmes qui surgissent, les difficultés éprouvées, les obstacles rencontrés par l'E-M et le M-A.
- d) Tuteur-comité de gestion: Les tuteurs sont chargés de préparer les dossiers des réunions du comité de gestion afin de maintenir vivante l'évaluation du projet PEMEL.

### 3.1.2 Observations

- a) Une classe-verte de trois jours est organisée au tout début de l'année afin de permettre à tous les participants de se rencontrer, d'échanger et de préparer le jumelage.

Le groupe d'étudiants participant au projet présente beaucoup de cohésion. Cette solidarité est perçue par les étudiants inscrits au programme régulier et crée parfois des frottements.

Les étudiants-maîtres de deuxième année, malgré qu'ils comprennent la lenteur des changements de mentalité, ont beaucoup de difficulté à accepter que tous ne soient pas au même point dans la compréhension de l'approche organique.

- b) L'équipe de tuteurs présente une certaine cohésion entamée par:
  - des différents au plan de la façon de concevoir

la recherche-action;

- des objectifs pédagogiques différents de ceux poursuivis dans l'école. (pour un principal tout particulièrement)

Les réunions de tuteurs ont lieu toutes les semaines; la majorité des membres est présente à ces occasions. Les questions discutées à ces occasions comportent deux facettes:

- échange informel sur le cheminement des étudiants
- évaluation et planification des activités pédagogiques.

- c) Lors des moments d'insécurité (ordinairement à la fin d'octobre!) l'équipe s'est rencontrée beaucoup plus fréquemment et le suivi auprès de chaque étudiant fut plus rigoureux.

Plusieurs tuteurs ont nettement eu le sentiment de jouer le rôle de tampon et de modérateur lorsque l'étudiant-maître/maître-associé vivaient des moments difficiles au plan de la relation professionnelle.

- d) Des réunions du comité de gestion eurent lieu. Le comité aborda des questions d'évaluation des apprentissages des étudiants mais ses discussions consistèrent surtout en des exercices de stratégie afin de garder le projet en activité. Les tuteurs participent aux réunions mais aucun dossier n'est préparé à cette occasion.

### 3.1.3 Analyse de congruence

L'incongruence dans les interactions entre les participants au projet comporte deux dimensions:

- a) La première tient au fonctionnement même d'individus au sein d'un groupe: conflits de personnalité, divergence de points de vue; points de concentration et intérêts différents;
- b) la deuxième relève d'éléments extérieurs au projet faisant pression sur les membres et déterminant leurs préoccupations qui s'éloignent progressivement du but initial. Tel qu'il a été dit lors de l'analyse des antécédents, cela provoqua la désaffectation de quelques participants.

## 3.2 Interactions entre les activités du projet et le milieu scolaire

### 3.2.1 Intention

Principe d'échange de services entre le milieu scolaire et l'U.Q.T.R., le projet cherchant à former de nouveaux maîtres et à perfectionner des maîtres en exercice; chaque partenaire étant responsable d'une partie de cette formation et perfectionnement.

### 3.2.2 Observations

Le recrutement d'enseignants intéressés à ce type de perfectionnement devient plus facile d'année en année. Des noyaux tendent à se former au sein des écoles.

Des conseillers pédagogiques, dans le cadre d'une maîtrise en éducation, développent un style d'intervention propre au projet.

Dans une école où un projet d'innovation est déjà en marche, le projet PEMEL est perçu comme concurrent. L'école n'ayant pas identifié comme tels ses objectifs de perfectionnement, l'intention du projet est alors comprise comme voulant les changer; cela provoque beaucoup de résistance bien que les étudiants-maîtres peuvent vivre une expérience très valable.

Une école où seul le principal ou encore seuls quelques enseignants sans l'assentiment du principal décident de se joindre au groupe recueille dans le premier cas une opposition nette, parfois sans discernement; dans le deuxième cas, certaines difficultés au plan administratif et organisationnel lorsque des modifications s'imposent en regard d'un nouveau type d'enseignement.

Afin de rapprocher l'U.Q. du milieu, le groupe de tuteurs décide de tenir ses réunions à l'extérieur du campus; cette décision n'a pas eu de suite.

### 3.2.3 Analyse de congruence

Le principe d'échange de services s'inscrit graduellement dans la réalité. La situation est toutefois plus

complexe lorsqu'un milieu a déjà énoncé certaines politiques même si celles-ci ne sont pas en contradiction avec les visées du projet.

#### 3.2.4 Indicateurs

##### Pôle négatif

Les enseignants sont sur la défensive et disent:

"Oui mais moi...."

##### Pôle positif

Un principal: "Le stagiaire m'a vraiment prêté main forte quant à l'animation de mon école (petite école). Les autres enseignants le demandent pour diriger des activités en sciences naturelles; il participe aux récréations, à l'organisation et à l'animation du carnaval. Cette implication du stagiaire au coeur même de la vie de l'école a vraiment changé la vie de l'école." (Rapport de réunion)

Un principal: "On y gagne beaucoup, pour la vie de l'école, de constituer une équipe de quelques enseignants, de créer un noyau cherchant à intéresser d'autres enseignants. Cela a l'avantage de soutenir les personnes entre elles. (Rapport de réunion)

Un principal: "Je constate que la présence des stagiaires apporte un souffle neuf et a des répercussions sur toute la vie de l'école." (Rapport de réunion)

#### 4. Activités apprécïatives

Dans le cadre du projet PEMEL, les activités apprécïatives comportent deux volets :

1. l'évaluation interne ou auto-évaluation;
2. l'évaluation externe ou évaluation de la maîtrise des apprentissages par les responsables de PEMEL.

La première procède avant tout de l'étudiant, la deuxième est qualifiée d'externe parce que la décision est prise par une ou des personnes différentes de celle qui a vécu le processus d'apprentissage.

##### 4.1 Evaluation interne

###### 4.1.1 Intention

La visée de cette opération est de développer chez l'étudiant le sens des responsabilités et sa capacité de faire des choix dans la poursuite de son projet d'étude, de même que son degré de connaissance et d'acceptation de ses limites.

###### 4.1.2 Observations

Bien qu'il n'en soit pas fait mention de façon explicite, les textes (journaux de bord, synthèses, procès-verbaux des réunions de tuteurs, procès-verbaux des évaluations terminales) prouvent que c'est le premier apprentissage qu'un étudiant inscrit au projet doit faire.

Cette opération ne se fait pas sans difficulté et l'étudiant en est conscient.



Lorsqu'après tâtonnement le projet d'étude se précise l'étudiant ne semble pas devoir faire un choix; cela s'impose à sa conscience.

Il arrive que l'étudiant ne parvienne pas à franchir ce stade: le développement du projet d'étude est alors entièrement orienté par des décisions externes à l'étudiant et à son cheminement personnel.

Lorsqu'il qualifie son cheminement au terme de son baccalauréat, l'étudiant parle de véritable changement de toute sa personne.

#### 4.1.3 Analyse de congruence

On ne peut parler d'inadéquation dans le cadre de l'évaluation interne: dans la majeure partie des cas, il ne s'agit que du processus normal d'apprentissage. Les quelques exceptions qui demeurent donnent à penser que les valeurs implicites de l'étudiant allaient à l'encontre de celles proposées par le projet PEMEL et que leur dévoilement aurait amené l'étudiant à prendre conscience que cette formule ne lui convenait pas et que les objectifs du projet n'offraient pas à ses yeux un guide sûr pour sa formation professionnelle.

#### 4.1.4 Norme

La notion de projet personnel est une dimension essentielle à la qualité de l'activité éducative. Cette dimension doit être soutenue par la perception et la

valorisation des objectifs proposés par le programme, par l'auto-évaluation qui accompagne toutes les phases du processus d'apprentissage afin que les apprentissages soient intégrés.

#### 4.1.5 Indicateurs

##### Pôle négatif

L'étudiant assiste aux activités de peur de manquer quelque chose ou parce que tous les autres y assistent. Ce qu'il fait en classe répond à une demande extérieure: enseignant, école, tuteur.

L'étudiant énonce avec beaucoup de difficultés les objectifs qu'il entend poursuivre au cours du semestre. La formulation relève plutôt de la logique de la discipline que de son interaction avec cette discipline. (Rapport d'évaluation)

##### Pôle positif

"C'est difficile de dire non, mais j'aurais pas le temps de faire mes affaires." (Propos d'un étudiant, 2ème année)

"Cet apprentissage est acquis et intégré et ma formation prend tout un autre sens. Elle ne signifie plus seulement que passer des cours, des crédits, des années à l'Université, elle est partie intégrante de ma vie et comme humain, elle ne se terminera qu'à la fin de mon existence." (Synthèse, étudiant 2ème année)

"Avec cette dernière synthèse, je ne ferme pas le livre de ma formation de maître, disons plutôt que je passe au chapitre suivant. Cela grâce à une habileté que le projet m'a permis de découvrir, celle de pouvoir poursuivre ma propre formation, ou si vous désirez en terme plus pédagogique; devenir auto-didacte."  
(Synthèse, étudiant 2ème année)

"C'est drôle, avant j'aimais beaucoup les sports de compétition; maintenant, je suis incapable de supporter la compétition. Tu parles..." (Conversation entre un tuteur et un étudiant, étudiant de 2ème année)

#### 4.2 Evaluation externe

Nous avons retenu pour fin d'analyse, cinq facettes à cette opération:

- a) - Buts de l'opération;
- b) - Modalités d'organisation;
- c) - Détermination du domaine à explorer;
- d) - Collecte des données;
- e) - Prise de décision.

##### 4.2.1 Intention

- a) Cette opération administrative de contrôle vise à reconnaître la compétence d'un candidat et à le recommander auprès des différentes instances scolaires et sociales.
- b) Le comité qui assume cette tâche est composé de trois personnes: deux tuteurs dont celui de l'étu-

diant et un membre du comité de direction qui n'assume pas une tâche de tutorat. Le tuteur n'a aucune responsabilité dans l'attribution des cotes. Le comité cherche à percevoir le degré d'intégration des objectifs que l'étudiant s'est fixé à ce qu'il est ou à ce qu'il veut devenir.

- c) Afin de faciliter à l'étudiant la synthèse de ses apprentissages, le comité prépare une liste de questions-critères considérant à la fois la logique de l'objet d'apprentissage et les objectifs d'apprentissages que les étudiants s'étaient fixés pour le semestre.
- d) L'étudiant, par une synthèse orale et une synthèse écrite, indique à l'aide d'actions, de réalisations, d'observations jusqu'à quel point il a atteint la maîtrise de ses objectifs.
- e) Les cotes attribuées "A", "B", "C" ou "D" manifestent le degré d'atteinte d'un objectif.

#### 4.2.2 Observations

- a) Des évaluations eurent lieu en décembre 1977 et en avril 1978. Cette année-là, sept étudiants furent recommandés au permis d'enseignement.
- b) Les comités d'évaluation furent formés et dans presque tous les cas, les évaluations de chacun des membres concordaient entre elles. Le jury fit

- appel au jugement du tuteur lors des cas litigieux.
- c) Les questions-critères furent grandement appréciées des étudiants; elles leur aidèrent à faire leur synthèse.
  - d) Chaque étudiant présenta une synthèse écrite de ses apprentissages du semestre. L'oral permit à quelques uns d'entre eux de mieux faire ressortir certains éléments.
  - e) Des cotes furent assignées pour chaque étudiant. Le comité avait décidé que la cote "E" ne serait pas attribuée aussi longtemps que l'infrastructure ne serait pas adéquate. Deux positions émergèrent lors de l'attribution des cotes:
    - Considérer la signification des cotes en rapport stricte avec le degré d'atteinte des objectifs;
    - Considérer la signification des cotes par rapport à la pratique courante à l'Université.
  - f) L'évaluation amena une meilleure connaissance des étudiants. Les cotes signifiaient quelque chose en terme de succès escompté.

#### 4.2.3 Analyse de congruence

L'expérience d'opérations évaluatives, et particulièrement celles de l'année 1977-1978, firent ressortir une certaine inadéquation entre une formation intégrée à la pratique et une évaluation ne mettant en oeuvre au-

cun moyen d'évaluer quotidiennement la pratique elle-même.

Il y a incongruence au niveau de l'opération évaluative lorsqu'un comité doit considérer en même temps dans sa prise de décision, des éléments aussi disparates que:- qualité de l'intervention du tuteur;

- qualité du milieu de travail;

- qualité de l'infrastructure.

La recherche n'ayant pu être poursuivie, plusieurs des questions soulevées à ce chapitre demeurèrent sans plus de réponse.

#### 4.2.4 Indicateurs

Pôle négatif

L'étudiant-maître fournit des résultats médiocres, à peine passables; néanmoins, il faut prendre en considération le fait que cet étudiant ou/- n'a pu voir son tuteur qu'une fois; ou/- avait un maître-associé non inscrit qui ne lui permettait aucune expérience; ou/- fut supervisé par un tuteur comprenant difficilement le projet.

L'étudiant fournit des résultats moins que passables mais la cote "E" ne peut être attribuée.

L'étudiant présente une synthèse orale et écrite excellente mais le tuteur sait pertinemment que rien de cela n'a été fait.

### Pôle positif

Les équipes d'évaluation en viennent au deuxième semestre, à préciser les raisons exactes pour lesquelles les cotes sont attribuées. Ces raisons sont particulières à chaque étudiant et prennent en considération le chemin parcouru depuis la première étape.

## 5. Analyse de continuité entre les transactions

### 5.1 Au niveau des intentions (Tableau V)

Les transactions constituent un ensemble d'éléments dynamiques et sont définies avec netteté au plan des intentions. Des mécanismes sont en place pour assurer le réajustement quotidien (R-1). Une grande diversité d'activités pédagogiques est présentée (R-2). La formule pédagogique favorise les interactions entre les personnes (R-3). Les activités appréciatives qui sont mises en place tendent en théorie à sa rapprocher de l'expérience de l'étudiant (R-4).

### 5.2 Au niveau de la relation entre les intentions et les observations (Tableau VI)

Les intentions nous permettent de découvrir une situation cohérente et dont la structure est pensée pour favoriser un maximum d'échanges entre les divers éléments. Dans la réalité, nous pouvons observer que la structuration du contenu de plusieurs activités a sa source dans l'interaction entre l'étudiant et la connaissance qui lui est proposée. Néanmoins, certains outils portent à faux, quelques activités tombent à plat faute de correspondre aux

besoins réels des étudiants (R-5). Bien souvent, l'une des causes réside dans la qualité des interactions au sein de la triade (R-6). De plus, malgré certaines activités spécifiques visant à favoriser les interactions entre les personnes, certains processus inhérents au programme demeurent longtemps inconnus de l'étudiant.

Les activités appréciatives tendent à se rapprocher d'une interaction qui se produit en réalité entre l'étudiant face au contenu de connaissance qui lui est proposé. Or, en cours de processus, plusieurs éléments de type transactions s'avèrent de réelles barrières pour certains étudiants; nous songeons entre autre à la qualité de la relation entre les personnes jumelées, la qualité de la relation avec le milieu de travail, la qualité de l'aide apportée par le tuteur. Lors des activités appréciatives bi-annuelles, les membres du comité d'évaluation ont dû faire intervenir, et parfois de façon démesurée, l'impact de ces conditions défavorables au dépend des critères officiels qu'ils devaient examiner (R-7).

Dans un projet de ce type, la qualité des interactions entre les personnes de l'équipe soutenant le processus s'avère une des conditions essentielles à la qualité des apprentissages effectués par les étudiants.



TABLEAU V

## LES INTENTIONS AU NIVEAU DES TRANSACTIONS

TRANSACTIONS	
<p>4</p> <p>STRUCTURATION DU CONTENU DES ACTIVITES</p> <p>3</p> <p>FORMULES PEDAGOGIQUES UTILISEES</p> <p>INTER-ACTIONS</p> <p>ACTIVITES APPRECIATIVES</p>	<p>Processus d'élaboration du syllabus: rédiger un GUIDE pour E-M et M-A expliquant la nature et le fonctionnement du projet.</p> <p>Structuration en cours de processus: un comité de tuteurs effectue des mises au point continuelles pour maintenir le projet en interaction constante avec le vécu.</p> <p>Jumelage: E-M et M-A échangent selon leur compétence réciproque dans l'exercice de leur pratique commune.</p> <p>Tuteur: assure la qualité de la formation et du perfectionnement. Facilite à l'étudiant l'accès à une équipe multidisciplinaire.</p> <p>Organisation du temps: horaire cadre assurant une proportion égale entre l'exercice de la pratique, son analyse et l'acquisition de connaissances théoriques.</p> <p>Activités pédagogiques: offrir une variété de situations planifiées d'apprentissages permettant à l'étudiant d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés.</p> <p>Entra les participants: assurer la dynamique du projet, le moteur de son développement.</p> <p>Avec le milieu: principe d'échange de services.</p> <p>Evaluation interne: développer chez l'étudiant le sens des responsabilités, sa capacité de faire des choix dans la poursuite de son projet d'étude, son degré de connaissance et d'acceptation de ses limites.</p> <p>Evaluation externe: opération administrative de contrôle pour apprécier la qualité des apprentissages de l'étudiant.</p>
	<p>1</p> <p>2</p>

TABLEAU VI

LA RELATION ENTRE

LES INTENTIONS ET LES OBSERVATIONS

AU NIVEAU DES TRANSACTIONS

TRANSACTIONS	
5	<p><u>STRUCTURATION DU CONTENU DES ACTIVITES</u></p> <p>Processus d'élaboration du syllabus: le travail reste en plan.</p> <p>Structuration en cours du processus: le comité de tuteurs s'avère une formule valable.</p> <p>Jumelage: lorsqu'il y a adéquation de pensée, l'action amène un renouveau; lorsqu'il y a opposition: actions isolées, climat de compétition.</p> <p>Tuteur: la pénurie de ressources humaines et le peu de disponibilités des ressources en place a nuï au bon fonctionnement. Equipe de tuteurs: au plan informel des tentatives s'avérèrent fructueuses; rien n'a été formalisé.</p>
	<p><u>FORMULES PEDAGOGIQUES UTILISEES</u></p> <p>Organisation du temps: la formule pédagogique privilégiée s'avère adéquate.</p> <p>Activités pédagogiques: on ne peut noter de réelles incongruences quant à la pertinence des intentions. Situations de transition; stade d'expérimentation.</p>
	<p><u>INTER-ACTIONS</u></p> <p>Entre les participants: situation est celle d'un groupe en formation et les phénomènes qui s'y produisent n'ont rien d'anormal, ni d'incongruent.</p> <p>Avec le milieu: ce principe s'inscrit graduellement dans la réalité.</p>
	<p><u>ACTIVITES APPRECIATIVES</u></p> <p>Evaluation interne: il n'y a pas d'inadéquation. Processus normal d'apprentissage.</p> <p>Evaluation externe: le comité doit tenir compte dans sa décision d'un ensemble de facteurs extérieurs à la situation, facteurs ayant bien souvent leur racine dans les éléments antécédents.</p>

## RESULTATS

Nous avons regroupé sous cette catégorie tous les effets identifiables sur les antécédents et les transactions suite à leur interaction.

Les variables qui sont analysées ici présentent un caractère statique, analogue à celui des antécédents, si on le met en comparaison du caractère dynamique des transactions.

Huit groupes d'éléments sont retenus pour l'analyse:

1. Notes attribuées;
2. Compétences acquises;
3. Satisfaction des étudiants;
4. Satisfaction des administrateurs;
5. Renommée du programme - à l'intérieur;  
- à l'extérieur;
6. Modifications effectuées au programme;
7. Taux de retention du programme;
8. Accès des étudiants aux débouchés.

### 1. Notes attribuées

#### 1.1. Intention

On ne peut dire qu'il y avait de nettes intentions à l'attribution des notes. Deux éléments ressortent néanmoins: premièrement, et tel que dit au chapitre des activités appréciatives, l'équipe avait décidé de ne pas mettre d'échec; deuxièmement, il était clair pour chaque participant que la fameuse

question de la "courbe normale prédéterminée" n'avait rien à voir dans ce qui était exécuté.

Quant au nombre de crédits accordés, il était fixé à l'avance: 15 crédits/semestre pour l'étudiant à temps plein (équivalent de cinq cours).

6 crédits/semestre pour l'étudiant à temps partiel (équivalent de deux cours).

### 1.2 Observations

Les notes inférieures sont plus utilisées qu'en moyenne à l'université. Les notes attribuées dans le programme expérimental sont plus basses que celles du programme régulier.

Plusieurs étudiants se trouvent placés devant un dossier moyen malgré un travail excellent.

Les cotes prennent une signification particulière pour chaque étudiant. Le comité a de sérieuses discussions avant d'attribuer le cote "A". L'étudiant a la possibilité de mettre les cotes en regard des cours auxquels il est inscrit.

### 1.3 Analyse de congruence

Les notes témoignent des compétences acquises ou en développement. Dans certains cas, le comité aurait nettement attribué des échecs ce qu'il ne pouvait faire à cause de décisions prises antérieurement, décisions expliquées dans la partie sur les activités appréciatives.

Les notes expriment bien souvent un progrès escompté, anticipé,

que le comité tient à souligner à l'étudiant plutôt que l'atteinte réelle et tangible d'un objectif. Mises en regard des cours auxquels l'étudiant est inscrit, les cotes perdent leur signification réelle. Par contre, elles en acquièrent une autre en regard du cours, signification dénuée de fondement.

#### 1.4 Indicateurs

##### Pôle négatif

"J'aime mieux avoir mon "A" ici que là." (Remarque étudiant de 2ème année)

##### Pôle positif

Plusieurs étudiants se retrouvent avec des "C", cote qu'ils n'avaient jamais eues les années antérieures. Ces étudiants étaient perçus comme "brillants".

"Franchement, les "A" sont rares. Pourtant j'ai fait beaucoup plus que pour un cours régulier." (Remarque étudiant de 2ème année)

"C'est à vous désespérer de faire partie du projet. Cela est presque désavantageux si je considère mon dossier." (Remarque, étudiant de 1ère année)

## 2. Compétences acquises

Le programme comportait deux ordres de compétences que l'étudiant devait acquérir. Le premier ordre a trait à la qualité même de l'activité éducative considérée comme un processus de croissance. Le deuxième ordre se rapporte aux objectifs généraux poursuivis par le programme.

Pour fin de clarté et de précision, nous avons séparé ces deux types de compétence. L'une est interne au s'éduquant et se rapporte à la qualité de la relation qu'il entretient avec l'objet d'apprentissage qui lui est proposé; l'autre est externe et se rapporte à l'objet d'apprentissage dans le domaine de la formation des maîtres.

## 2.1 Tâches et responsabilités de l'étudiant

Le projet PEMEL exige de l'étudiant qu'il fasse une option particulière: celle de poursuivre sa formation en adoptant une approche organique de l'activité éducative. Quatre phases clairement identifiées sont essentielles à la qualité de cette activité. L'étudiant élabore son projet personnel d'étude et trace le profil du développement de sa formation professionnelle. Ensuite, il doit parvenir à identifier avec netteté la valeur qu'il attache à la maîtrise du savoir professionnel qui lui est proposé et les motifs personnels qui déterminent ses choix. La symbolisation qu'il fait de l'expérience d'apprentissage qui se déroule en lui doit être correcte; il doit la vérifier la rectifier au besoin. Enfin, ces connaissances nouvelles qu'il acquiert sont assimilées aux connaissances antérieures, les enrichissent et modifient ainsi la représentation acquise.

### 2.1.1 Projet personnel d'étude

#### 2.1.1.1 Intention

Le projet exprime l'intention de l'étudiant de s'approprier des connaissances proposées par le programme PEMEL. C'est l'étudiant qui est responsable de l'élaboration.

#### 2.1.1.2 Observations

Les étudiants-maîtres qui entrent dans le programme sont incapables de se tracer un projet réaliste.

Graduellement, après quelques mois en classe, les projets qu'élaborent les E-M ont de la consistance et sont très personnalisés.

Les projets élaborés par les M-A n'ont pas comme point de départ les objectifs du programme mais des changements qu'ils désirent opérer dans leur classe, changements ayant trait tout particulièrement à l'environnement.

#### 2.1.1.3 Analyse de congruence

La source des inadéquations ne provient pas, selon nous, du fait qu'un projet personnel d'étude soit exigé. Elle nous semble faire partie intégrante du processus d'apprentissage dans sa phase où la personne explore par tâtonnement et analyses successives la complexité du domaine qui lui est proposé.

#### 2.1.1.4 Indicateurs

Pôle négatif

"Cette année, j'ai décidé d'essayer de monter des ateliers dans ma classe."

Pôle positif

"Après avoir fait tout ça (lecture et expéri-

mentation en didactique des mathématiques)  
 je me suis aperçu que je n'avais pas intégré grand chose, alors, je me suis posé des questions et je me suis rendu compte qu'étant débutante dans le projet PEMEL c'était beaucoup plus important de comprendre à fond le projet.

Je n'étais pas motivée à entrer dans les didactiques parce que la philosophie de PEMEL n'était pas claire pour moi.

Alors j'ai laissé tomber pour un temps l'objectif fixé... Après m'avoir fourvoyée, j'ai reformulé mes objectifs comme ceci :

- compréhension du projet;
- l'intervention pédagogique;
- réflexion sur le s'éduquant;
- réflexion sur moi;
- correction de mon français écrit et parlé."

(Synthèse, étudiant de 2ème année)

"A mon arrivée dans le projet, je voulais changer quelque chose dans mon enseignement, mais je ne savais pas quoi exactement. Mes objectifs étaient plus ou moins clairs; j'allais un peu à l'aveuglette... Cette année, je ne me vois pas dans PEMEL de la même façon.



"Je ne suis pas inquiète et en plus, j'ai précisé mes objectifs." (Synthèse, M-A)

"Pour vivre de façon cohérente ce projet qui me tient à coeur, il faut avant tout que je sois engagée dans une démarche de changement de remise en question tant de mes valeurs que de mon agir quotidien." (Journal de bord, étudiant de 2ème année)

## 2.1.2 Objectifs perçus et valorisés

### 2.1.2.1 Intention

L'étudiant doit à la fois dégager la signification subjective qu'il attache à l'étude de la discipline. Il doit en plus se familiariser avec le champ d'étude, la méthodologie et les instruments d'analyse de la discipline considérée comme une science constituée. Il doit reconstruire pour lui-même les concepts et les hypothèses de la discipline.

### 2.1.2.2 Observations

Les objectifs définis par les étudiants ont trait avant tout à leur pratique quotidienne dans la salle de classe.

Avant toute chose, la plupart des E-M se fixèrent comme premier objectif personnel de se connaître eux-mêmes: intérêts, lignes de forces, limites, seuil de tolérance, etc. Cette démarche les amena à clarifier leurs

valeurs. Après avoir franchi cette étape (ce qui ne signifie pas que cela est réglé pour autant) l'étudiant se fixe des objectifs ayant trait à la discipline elle-même.

Bien souvent, l'étudiant comprend cette phase de l'activité éducative lorsqu'il a lui-même à en tenir compte dans sa pratique.

#### 2.1.2.3 Analyse de congruence

Tout comme à la phase précédente, l'inadéquation provient non pas de l'insertion de cette phase comme étape essentielle à une activité éducative de qualité, mais bien du cheminement d'un étudiant à l'intérieur d'une expérience nouvelle d'apprentissage.

#### 2.1.2.4 Indicateurs

##### Pôle positif

"Avant d'arriver à des changements d'attitudes de la part d'un maître, celui-ci doit parfois accepter humblement de ne pas trouver les réponses tout de suite. Le temps est relatif. Nous n'avons pas toujours "tous les éléments du puzzle". Il faut se sentir à l'aise dans cette recherche de la vérité. Je pense qu'il faut laisser le temps à l'esprit d'associer des choses, de les relier, de se poser des questions." (Journal de bord, étudiant 2ème

année)

"Il y a des situations dans la vie qui sont parfois paradoxales dont celle que j'ai vécue. Je suis moi-même formée par la pédagogie encyclopédique et j'ai travaillé cinq ans dans cette pédagogie. J'ai fait un stage dans une classe où se vivait la pédagogie fermée alors que j'essayais en même temps de comprendre et de vivre la pédagogie ouverte de PEMEL. Que de changements d'attitudes exigés de ma part." (Synthèse, étudiant de 2ème année)

"J'ai décidé de lire un peu en psychologie car l'univers des enfants est pour moi déconcertant."

### 2.1.3 Auto-évaluation

#### 2.1.3.1 Intention

L'étudiant doit parvenir à énoncer avec clarté ce qu'il sait, ce qu'il ne comprend pas bien, ce qu'il projette d'apprendre.

#### 2.1.3.2 Observations

Dans leur synthèse écrite, les étudiants parlent en terme d'apprentissages effectués. Ils se souviennent, décrivent et critiquent

parfois avec rigueur les démarches entreprises.

Ils sont, dans plusieurs cas, capables d'énoncer leurs lignes de force.

Ils notent bien souvent leurs faiblesses, analysent les situations insatisfaisantes et amorcent eux-mêmes les corrections de trajectoire qui s'imposent.

Ils sont capables d'élaborer à partir de ces données une planification à plus long terme. Quelques étudiants n'acquièrent pas cette compétence malgré l'exigence d'une synthèse axée sur les apprentissages personnels.

#### 2.1.3.3 Analyse de congruence

L'étudiant parvient à s'auto-évaluer. Il ne faudrait néanmoins pas conclure que la capacité de s'auto-évaluer, que nous considérons comme une opération à caractère épistémologique, est acquise par des exigences de caractère organisationnel (travaux, rapports, analyses, etc.)

#### 2.1.3.4 Indicateurs

Pôle positif

"Comme maître, j'ai appris que je suis à certaines occasions une personne très patiente,

parfois colérique quand un enfant m'énervé ou ne fait pas ce que je demande. J'ai appris que je suis trop perfectionniste, surtout au niveau de l'esthétique: c'est acceptable en autant que c'est beau, bien fait... J'ai appris que mon rythme d'apprentissage est plutôt lent (...) que devant l'imprévu j'ai des difficultés (...)." (Synthèse, étudiant de 2ème année)

"A un moment donné, je trouvais que je n'avancais pas. J'avais de la difficulté à me concentrer dans mon journal de bord, et dans mes analyses de faits. J'ai réfléchi à la situation: PEMEL nous amène à se découvrir, à s'analyser, à changer. J'ai réalisé alors que dans certains cas, j'agissais toujours de la même façon depuis des années et que je ne voulais pas modifier mon attitude. A ce moment, j'en ignorais les raisons. Puis, N. m'a suggéré de trouver les choses qui importent pour moi dans l'éducation que je donne et de les mettre en ordre. A partir de là, j'ai découvert ce qui dirige mes actions en général." (Journal de bord, maître-associé)

"(...) je n'avais aucun objectif que me guidait et j'avais donc beaucoup de difficultés

à m'intégrer au milieu scolaire. J'ai donc perdu beaucoup d'intérêt à cette expérience n'étant centré que sur moi. A partir de cette prise de conscience, j'ai donc essayé de prendre les moyens afin de m'intégrer(...) je me suis élaboré une façon de travailler pour être en interaction avec l'objet."  
(Journal de bord, étudiant de 1ère année)

#### 2.1.4 Intégration

Bien que cette phase d'intégration n'ait pas fait l'objet de recherches systématiques afin d'en déterminer les axes majeurs, nous relevons néanmoins quelques observations et ce, à deux niveaux: au plan de la transformation des connaissances et au plan de la transformation de la personne.

##### 2.1.4.1 Intention

Il est capital que les apprentissages faits par l'étudiant soient intégrés à la vie même de la personne et ne soient pas un simple phénomène d'acquisition de connaissances ou d'habiletés techniques: les connaissances nouvelles sont intégrées à ce que l'étudiant est et veut devenir.

Dans cette perspective, l'étudiant est amené à élaborer un nouveau modèle intérieur de fonctionnement constitué de perceptions,

d'attitudes et de comportement nouveaux qui émergent de l'interaction entre l'étudiant et l'environnement éducatif.

#### 2.1.4.2 Observations

##### Transformation des connaissances

Peu, sinon pas de démarches sont entreprises qui n'ont de sens explicites dans le cadre des projets personnels.

L'étudiant est souvent capable (plus souvent à l'oral qu'à l'écrit) de dire ce qu'il pensait avant, ce qu'il sait maintenant et en quoi cela modifie la représentation qu'il avait.

L'étudiant prend conscience qu'il est maintenant capable d'utiliser ses connaissances et les habiletés qu'il a acquises dans diverses situations.

##### Transformation de la personne

L'étudiant est sensible aux attitudes et aux comportements nouveaux qu'il voit se développer en lui. Il s'aperçoit que ces nouveaux fonctionnements le suivent partout.

L'étudiant éprouve, au cours de sa démarche, des temps morts, des périodes de doutes, de peur, d'angoisse. Ces déséquilibres font partie intégrante d'une démarche intégrée.

Plusieurs étudiants témoignent, par leurs gestes et par leurs paroles, d'une véritable intégration.

Lorsqu'il n'y a pas d'intégration chez certains candidats, les dossiers font ressortir que les trois autres phases sont aussi manquantes.

#### 2.1.4.3 Analyse de congruence

L'intégration est donc l'une des phases essentielles à la qualité de l'activité éducative parvenue au terme du processus d'apprentissage.

#### 2.1.4.4 Indicateurs

Pôle positif

##### Transformations des connaissances

"Avant, quand je voyais les enfants bouger sur leur chaise, je me disais qu'ils sont nerveux (...) lorsqu'un enfant apprend, je remarque qu'il a beaucoup besoin de réagir, de manifester sa joie ou sa déception." (Synthèse, étudiant de 1ère année)

Les rapports d'évaluation rédigés par les comités font mention d'un ensemble de connaissances acquises par les étudiants. Nous y reviendrons d'ailleurs plus en détail lors de l'analyse des objectifs généraux du programme.



### Transformations de la personne

... Je trouve que cette session a été très difficile. A un moment donné, j'ai eu un "blocage" qui m'empêchait de progresser et lorsque j'ai passé cette clôture, je crois que ma session s'est faite en quinze jours. Et c'est à partir de ce jour, que j'ai pu faire le pas pour faire tous ces apprentissages(...) (Synthèse, étudiant 1ère année)

"Je ne me sens plus troublé, ni agressif lorsque quelqu'un me conteste." (Remarque d'un étudiant de 2ème année)

"Le terme éducation (...) n'était synonyme que de école, période de classe (...) Jamais auparavant je n'avais pensé que certaines civilisations avaient agi de telle ou telle manière dans le passé à cause de leur éducation. Quelle joie j'ai ressentie lorsque j'ai commencé à faire des relations entre éducation et la manière d'agir de certaines personnes, ainsi qu'avec ma propre manière d'agir. Cet éveil ne me porta pas à cataloguer les gens, je faisais plutôt des liens entre des attitudes et des comportements avec des théories et et des approches de l'éducation (...) mon champ de connaissances s'élargissait, éducation et société s'alliaient ensemble pour

s'intégrer à mon fonctionnement personnel, devenant une réalité courante et permanente de ma vie, de mes actes, de mes pensées, de mes paroles (...) Tout ce qui concernait l'éducation m'intéressait et je me faisais un plaisir de découvrir de nouveaux aspects, que ce soit par des séminaires, des lectures, des colloques ou autre. Je n'étais plus le consommateur d'antant (...)." (Synthèse, étudiant de 2ème année)

## 2.2 Objectifs généraux du programme

Le premier objectif est rattaché à l'objet d'apprentissage considéré dans son ensemble. L'étudiant doit parvenir à saisir cet objet dans sa globalité en identifiant ses différentes composantes, en situant chacune d'entre elles dans le réseau des rapports qui le relie aux autres afin de saisir le sens que prend chaque composante à l'intérieur de l'objet d'apprentissage.

Le deuxième objectif concerne plus particulièrement l'intervention de l'étudiant qui exerce une fonction de maître au sein d'une situation d'apprentissage. L'exercice de la pratique soutenue par la réflexion favorisent chez l'étudiant le développement d'une intervention toujours plus appropriée à l'expérience d'apprentissage de l'enfant.

Le troisième objectif concerne ce qui a trait spécifiquement

au processus de connaissance. L'étudiant doit parvenir à comprendre ce qui se passe quand une personne apprend.

En résumé, le projet PEMEL a pour intention de former des maîtres attentifs à la manière dont lui ou d'autres acquièrent des connaissances, capables d'intervenir en situation avec justesse et conscients du contexte dans lequel s'inscrivent leurs gestes professionnels autant que les répercussions que ceux-ci provoquent.

### 2.2.1 Objectif 1

#### 2.2.1.1 Intention

Développer chez l'étudiant une conscience de plus en plus claire du caractère complexe et multidimensionnel de l'intervention pédagogique.

C'est dans cet horizon que l'étudiant doit progresser vers plus d'autonomie, de liberté, d'empathie, de connaissance de soi en prenant conscience de ses valeurs et de ses aptitudes personnelles comme intervenant.

#### 2.2.1.2 Observations

De façon presque généralisée, les étudiants-maîtres parlent de "changements personnels", changements par ailleurs confirmés par les rapports d'évaluation. Ces changements comportent deux pôles:

- a) une clarification de ses valeurs personnelles, ses limites, ses goûts, son "genre de personne";
- b) un développement de l'autonomie-responsable qui s'actualise à divers degré dans:
  - l'établissement d'objectifs ou de projets personnels;
  - la détermination de moyens appropriés pour atteindre ses fins;
  - l'assumption de ses choix;
  - une analyse évaluative des résultats obtenus;
  - la modification de trajectoire lorsqu'une évaluation le fait sentir.

Au niveau de l'intervention proprement dite, les étudiants-maîtres ont pris conscience que dans une classe, de nombreux éléments entre en interaction qu'ils sont eux-même une partie agissante. A des degrés divers, mais toujours présente, cette conscience du caractère complexe de l'intervention pédagogique se manifeste par:

- un questionnement toujours présent sur ses gestes quotidiens;
- l'acceptation "de ne pas savoir, tout de suite et pour toujours";

- travail personnel sur le repérage et l'analyse de faits signifiants.

Quant au caractère multidimensionnel de l'intervention pédagogique, plusieurs dimensions émergent avec assez de netteté; tout particulièrement les dimensions psychologiques, épistémologique et éthique. Quelques étudiants ajoutent à leur analyse la dimension sociale.

#### 2.2.1.3 Analyse de congruence

Quant à la facette du développement personnel, nous pouvons dire qu'il y a une nette adéquation entre les intentions du programme et ce qui a été vécu par les étudiants. Les rapports évaluatifs font d'ailleurs clairement ressortir ce point.

Quant au caractère complexe et multidimensionnel de l'intervention pédagogique, les résultats présentent plus de diversité et s'attachent davantage au caractère complexe que multidimensionnel de l'intervention pédagogique.

#### 2.2.1.4 Indicateurs

Pôle positif

"Ainsi, en ne multipliant pas sans raison les interventions, je pouvais cerner plus facilement les faits significatifs qui se déroulaient en classe." (Journal de bord, M-A)

"Il est impensable de vouloir tout comprendre en même temps. C'est préférable de limiter ses objectifs que d'en faire une longue liste et de n'en réaliser aucun. J'ai entendu ce que je savais déjà: je manquais peut-être un peu de confiance en moi-même. Je pris donc la décision de changer mes objectifs dont certains me sont apparus irréalistes par la suite." (Synthèse, étudiant de 1ère année)

"J'ai découvert les valeurs sur lesquelles je base mon enseignement. Je sais maintenant ce que je veux pour ma classe." (Synthèse, M-A)

"Je pensais travailler sur le contenu scolaire, mais j'ai surtout travaillé sur moi. J'ai beaucoup appris sur moi-même et j'en suis contente. J'espère me comprendre mieux et par le fait même en arriver à mieux comprendre les enfants." (Synthèse, étudiant de 2ème année)

"Avant, je croyais que quand je parlais, l'enfant avait compris!" (Synthèse orale, étudiant de 1ère année)

### 2.2.2 Objectif 2

L'étudiant est capable de choisir le type d'intervention le plus approprié à l'expérience d'apprentissage de l'enfant.

Afin d'arriver à subordonner son intervention à l'expérience d'apprentissage de l'enfant, l'étudiant avait à acquérir la maîtrise des notions et des savoir-faire suivants regroupés sous quatre sous-objectifs.

#### 2.2.2.1(a) Intention

Connaître les facteurs qui déterminent la personnalité de l'enfant, les pouvoirs affectifs, sensitifs et cognitifs de l'enfant.

#### 2.2.2.2(a) Observations

Les étudiants-maîtres veulent connaître les enfants avec lesquels ils passeront l'année. Les étudiants-maîtres assistent aux réunions de parents, aux remises des bulletins. Plusieurs d'entre eux participent à leurs jeux (récréations, sorties, etc.) afin de mieux les connaître.

Aucun d'eux malgré les difficultés, ne porta de jugement négatifs sur l'enfant, leurs analyses sont fondées sur des jugements constructifs.

Les activités qu'ils planifient, particulièrement en mathématiques et en sciences natu-

relles les amènent à prendre conscience des pouvoirs sensitifs des enfants.

La plupart parlent des pouvoirs cognitifs des enfants mais, sauf pour quelques individus, ces données semblent peu influencer leur pratique.

#### 2.2.2.3(a) Analyse de congruence

Malgré certaines faiblesses notées, peu d'étudiants manifestent le goût de connaître ces notions autrement que par l'observation et l'analyse des comportements, des gestes, des paroles des enfants avec lesquels ils travaillent.

Les connaissances à cet effet vont s'agrandissant et se raffinant durant une deuxième année.

#### 2.2.2.4(a) Indicateurs

Pôle positif

"Aujourd'hui, je constate que l'enfant apprenait par analogie (à propos d'une intervention rapportée dans les lignes précédentes) mais à ce moment-là je ne voyais rien de cela."

(Journal de bord)

"A ces savoir-faire s'ajoute (...) la capacité d'apprendre aux enfants à s'auto-évaluer (...) (qui) fut, selon moi, un des points tournants à tous mes apprentissages (...) aux



changements de ma conception de l'enfant et de l'apprentissage." (Synthèse)

#### 2.2.2.1(b) Intention

Identifier avec netteté le champ de connaissance et la discipline auxquels se rattache l'objet de connaissance, leurs logiques réciproques et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

#### 2.2.2.2(b) Observations

Il nous a semblé que la réalité présente ici deux perspectives aux contours assez nets. Dans la mesure où l'étudiant possède relativement bien ce qu'il veut enseigner, la connaissance de l'objet s'acquièrent aisément. Si, l'étudiant, et particulièrement l'étudiant-maître ne possède pas ces connaissances, il doit tout d'abord les acquérir pour lui-même. Le chemin à parcourir est souvent tellement long qu'il reste que peu de temps pour apprendre à enseigner.

Les rapports d'évaluation font état de plusieurs acquisitions dans ce cadre.

Plusieurs étudiants-maîtres doivent réapprendre leurs mathématiques et (c'est souvent les même) leur langue écrite et parlée.

A plusieurs reprises, les tuteurs s'interrogent sur cette carence. Plusieurs solutions sont envisagées mais aucune démarche systématique n'est entreprise. Cela est laissé à la discrétion de chaque étudiant.

Aucun étudiant ne possédant ni son français, ni ses mathématiques ne s'est révélé, sans ces connaissances, un intervenant habile à subordonner son intervention à l'expérience d'apprentissage de l'enfant.

#### 2.2.2.3(b) Analyse de congruence

Il est juste de penser que pour subordonner son enseignement à l'expérience d'apprentissage de l'enfant, le maître doit posséder certaines connaissances en ce qui a trait à l'objet d'apprentissage.

L'incongruence vient plutôt d'un contexte organisationnel qui, d'une part, n'exige aucune qualification spécifique à l'entrée d'un programme et d'autre part fixe un temps uniforme pour tous (trois ans) pour compléter un programme.

L'analyse du taux de rétention du programme ajoute aussi certains éléments éclaircissant cette situation.

#### 2.2.2.4(b) Indicateurs

Pôle positif

"En mathématiques, où j'ai manipulé les bases et réappris à additionner..." (Synthèse)

"Je me suis rendue compte que j'avais beaucoup de lacunes en français et je fais beaucoup d'erreurs d'orthographe." (Synthèse, étudiant 1ère année)

"X fait des fautes et en laisse passer dans les travaux des enfants. Maintenant il ne veulent plus se faire corriger par lui, le guettent quand il écrit au tableau et n'écou- tent pas ce qu'il dit." (Remarque d'un maître- associé à un tuteur, corroborée par l'obser- vation du tuteur)

"La préparation de quelques ateliers me donna l'occasion de diagnostiquer ma situation au niveau des connaissances des didactiques ou des matières de l'élémentaire (...) Je ne sens plus d'insécurité face à tous les projets que les enfants peuvent me présenter; peu importe que le sujet me soit familier, c'est ensemble que nous planifions et que nous découvrons." (Synthèse orale, étudiant de 2ème année)

#### 2.2.2.1(c) Intention

Centrer son intervention sur l'unité dynami- que s'éduquant-objet en interaction et, de

façon plus particulière sur l'interaction s'éduquant-objet d'apprentissage.

#### 2.2.2.2(c) Observations

Plusieurs étudiants disent qu'ils le font mais les exemples donnés infirment beaucoup ces déclarations.

Lorsque des exemples sont apportés pour illustrer les expressions "partir du vécu" ou encore "faire confiance à l'enfant". Les situations s'avèrent quelques fois des exemples de subordination.

Seuls quelques étudiants-maîtres identifient avec netteté le point de centration de leurs interventions.

Plusieurs maîtres-associés comprennent cet objectif de la façon suivante:

- ne pas donner de réponses à l'enfant mais l'aider à trouver (par les questions le plus souvent ou encore en le référant à des encyclopédies, dictionnaires, etc.);
- aider l'enfant à faire des liens entre ce qu'il fait avant et ce qu'il est à faire.

#### 2.2.2.3(c) Analyse de congruence

Les moyens de collecte de données permettent difficilement d'avoir une image claire de cet

objectif. L'étudiant lui-même, ni bien souvent le tuteur, ne parvient à identifier avec netteté le degré d'atteinte de cet objectif.

#### 2.2.2.4(c) Indicateurs

##### Pôle négatif

"Le maître doit être capable d'utiliser l'instrument entre SE...0 qui soit accessible aux enfants comme le langage ou la technique. Il doit aussi être capable de concentration qui a pour effet d'amener des objectifs plus précis pour l'enfant. Etre capable donc de fermeté afin de canaliser les énergies sur l'objet. Cette attitude a pour effet d'éliminer beaucoup d'interférences." (Synthèse, étudiant de 1ère année)

##### Pôle positif

"L'habileté de pouvoir suivre de très près le travail et l'évolution de chacun est probablement celle qui vraiment fait saisir la nature du terme "intervenant". Me sentir capable de savoir ce que fait chaque enfant sans que je les oblige tous à faire le même travail dans le même local; me sentir habile à saisir tous les échanges, interventions qu'ils font entre eux, sans être spécialement à leurs côtés."

(Synthèse)

"J'interviens pour l'aider à faire des liens avec le thème qu'il a choisi et pour l'encourager à aller plus loin dans ses projets personnels. Je l'invite souvent à consulter les livres à sa disposition et de lui fournir des pistes intéressantes tout en lui accordant une grande liberté d'action." (Synthèse)

#### 2.2.2.1(d) Intention

Planifier des activités, tirer parti d'un événement, d'une situation ou d'une question imprévue; créer des mises en situation ouvertes et en prévoir les déroulements possibles; envisager d'autres possibilités à partir d'une situation; relancer une activité; créer et animer une ambiance propice à l'apprentissage. Aménager un environnement finalisé, l'enrichir et le diversifier dans l'espace et dans le temps.

#### 2.2.2.2(d) Observations

La plupart des activités "nouvelles" peuvent se regrouper sous ce chapeau, autant celles faites par le maître-associé que celles faites par l'étudiant-maître.

Un premier volet d'activités a trait à modifier la classe afin de la rendre plus agréable

à y vivre. Les bureaux sont disposés différemment; les murs se décorent de travaux d'enfants; des plantes, un coin d'animaux y font entrer la vie. Les enfants sont sollicités à participer à cet enrichissement et lorsqu'un d'entre eux apporte quelque chose, le geste est noté à l'ensemble de la classe et bien souvent un temps est pris pour regarder ce qui a été apporté.

Un deuxième volet a trait à l'organisation sociale et disciplinaire. Les règles sont moins rigides, les déplacements plus nombreux les enfants échangent entre eux, travaillent en équipe, suggèrent des activités qu'ils aimeraient faire, font des choix entre plusieurs activités.

Un troisième volet comporte un ensemble de phénomènes que l'on pourrait qualifier de "introduction de la vie quotidienne dans la vie de la classe". Gamme d'activités très variées allant de discussions sur des questions d'actualité (sport, politique), utilisation d'événements sociaux (baptême, naissance, mortalité) pour fins d'enseignement; exemples de grammaire tirés des travaux des enfants, du quotidien local, sorties plus

fréquentes.

Un quatrième volet concerne le passage d'une planification quotidienne de l'enseignement (comportant une large part d'intuition ou, par contre, de planification de l'enseignement suivant les chapitres du livre de base) à une planification à moyen terme, ordinairement par étape et permettant de greffer sur cet enseignement des expériences, des recherches des enfants, des sorties, etc.

Les dossiers et les observations relevées ne permettent pas de dire qu'il y eut aménagement d'environnement finalisé.

#### 2.2.2.3(c) Analyse de congruence

On ne peut dire qu'ici il y a incongruence.

Nous pensions que les observations décrivent une situation de transition d'une intervention centrée sur le contenu à une intervention subordonnée à l'expérience d'apprentissage du s'éduquant.

#### 2.2.2.4(d) Indicateurs

Pôle positif

"Nous avons pensé disposer la classe de façon à ce qu'il puisse s'y passer beaucoup de choses dans une atmosphère agréable et pratique.



On a séparé la classe en deux parties distinctes ..." (Journal de bord)

"Nous avons organisé les enfants par équipe de travail (...) Les équipes ont fait un premier listing d'activités sur le thème proposé et les idées sont notées afin de les afficher bien en vue." (Synthèse)

"Une maman qui est enceinte présentement a accepté de venir expliquer les étapes de la naissance aux élèves. Des démarches ont aussi été effectuées auprès de cette famille et du curé de la paroisse pour que le baptême ait lieu sur semaine afin que les enfants puissent y assister." (Synthèse orale)

### 2.2.3 Objectif 3

L'étudiant doit connaître le processus de connaissance dans une perspective d'activité éducative de type organique.

#### 2.2.3.1 Intention

Dans un premier lieu, s'interroger sur sa façon personnelle d'apprendre puis, dans un second lieu, observer, analyser et évaluer le processus d'apprentissage d'un enfant de 1<sup>er</sup> élémentaire.

#### 2.2.3.2 Observations

Pour les étudiants-maîtres, une prise de conscience paraît quasi-générale: je comprends le fonctionnement des enfants dans la mesure ou je comprends le mien.

Les étudiants énoncent avec netteté les conditions favorables et défavorables à leur apprentissage.

Pour les maîtres-associés, nous pouvons dire que en plus de l'acquisition de connaissances leur enseignement fait place au développement d'habiletés.

Le maître-associé consacre du temps de classe pour l'évaluation des apprentissages avec les enfants et considère ce temps et ce qui y est dit comme important.

Les communications et les textes portant sur ce sujet sont notés comme très intéressants et des liens avec la pratique sont faits.

#### 2.2.3.3 Analyse de congruence

Il n'y a pas d'inadéquation entre l'intention et la réalité. L'écart provient selon nous, d'une situation en transition.

#### 2.2.3.4 Indicateurs

Pôle positif

"Mon cahier d'apprentissage était nul et je le savais bien. J'étais insatisfaite et je ne comprenais pas en quoi consistait la réalisation d'un apprentissage. Il était alors impossible que je réalise et comprenne ce que pouvait être un apprentissage pour l'enfant."

(Dossier d'apprentissage, étudiant 1ère année)

"J'ai réalisé que les enfants n'avaient pas que le besoin d'être aimés. Ils avaient aussi le goût d'apprendre." (Synthèse)

"Depuis le début du projet, je note quotidiennement les changements qui s'opèrent dans les ateliers. Je note également les auto-évaluation et je m'en sers dans la classe pour effectuer des retours profitables."

(Journal de bord)

"J'ai réfléchi aux termes employés par P. lors d'un récent séminaire sur l'activité éducative (...). J'ai reporté cette réflexion à mon travail auprès des élèves, je veux essayer davantage maintenant que j'ai compris la démarche." Suivent alors une série de termes, avec la signification qu'ils prennent alors, signification illustrée par des exemples décrivant la situation souhaitée.

(Synthèse, étudiant 2ème année)

### 3. Satisfaction des étudiants

#### 3.1 Intention

Il n'y a pas eu d'intention clairement exprimée à ce sujet. (10)  
Néanmoins, deux textes dont une étude faite dans le cadre de FCAC tracent les principales raisons pour lesquelles les étudiants-maîtres et les maîtres-associés sont satisfaits de leur expérience.

#### 3.2 Observations

En voici les grandes lignes :

"Ce qui a paru déterminant pour les étudiants au début de leur première année, c'est l'anticipation d'une préparation professionnelle plus adéquate, d'un plus grand réalisme au niveau des apprentissages et la perspective d'être aidés dans leurs démarches grâce au travail d'équipe."

Lorsque leur année s'est terminée, on apprécie surtout les activités pédagogiques et, encore, le réalisme des apprentissages.

C'est ce même réalisme qui revient en force comme déterminant au début de la deuxième année.

Lorsque le baccalauréat est terminé, les étudiants parlent

---

(10) MIGNEAULT, Alice et Normand Gauvin, Analyse des motivations exprimées par les personnes engagées dans le projet PEMEL, Document de régie interne, U.Q.T.R., 1978, 16 pages.

de confiance dans leurs possibilités, de défi à relever pour lequel ils se sentent prêts.

De façon succincte, voici les indicateurs sur lesquels les étudiants se fondent pour témoigner leur satisfaction:

Activités pédagogiques:

- constat d'un lien entre la théorie et la pratique;
- contact direct avec les enfants;
- partage des expériences pédagogiques;
- objectifs centrés sur le processus d'apprentissage;
- engagement du dynamisme personnel;
- fonctionnement d'équipe facilitant

Qualité de l'apprentissage: (énoncé interne de résultats constatés)

- une façon plus positive d'envisager les situations;
- développement personnel (autonomie, initiative, implication, sens critique);
- entraînement à l'auto-évaluation.

Les maîtres-associés partagent sensiblement les mêmes sentiments. En regard de la qualité de l'apprentissage, ils parlent plus en terme de lucidité que de développement personnel.

### 3.3 Indicateurs

Activités pédagogiques:

- "J'ai la chance de pouvoir bénéficier d'une pratique parallèle à la théorie."

- "Vivre des expériences pédagogiques et les partager avec un stagiaire."
- "J'ai le temps d'essayer des choses, de corriger, etc."
- "Expérience qui montre la profession dans sa réalité."
- "Le véritable apprentissage, je le fais au contact des enfants."
- "J'ai changé de programme pour être dans PEMEL."
- "Percevoir globalement un milieu éducatif."
- "Vérification sur place de ce qui se passe."

#### Qualité de l'apprentissage:

- "Accepter une remise en question de mes apprentissages."
- "Approche humaine des personnes impliquées."
- "Acquisition de ressources personnelles immenses."
- "Favorise l'autonomie."
- "Accentue la réflexion personnelle."
- "Amorce d'une transformation de toute la personne."

### 4. Satisfaction des administrateurs

#### 4.1 Intention

L'intention, telle que définie dans le chapitre des antécédents, était d'offrir une option de formation à l'intérieur d'un programme régulier, option favorisant un renouveau de la problématique de la formation des maîtres.

#### 4.2 Observations

Quinze cellules de travail furent mises sur pied cette année-là. Le personnel était adéquat, on ne prévoyait aucune dif-

ficulté. Un procédurier avait été élaboré, nivelant toutes les difficultés quant à l'attribution des notes.

Le projet est présenté comme une expérience de renouveau pédagogique à l'université en ce qui a trait à la formation des maîtres.

Un Guide de l'étudiant avait été rédigé au cours de l'été afin d'expliquer le projet en détail.

Un dépliant sur le projet avait été rédigé expliquant succinctement les axes majeurs du projet.

Les étudiants de deuxième année avaient accepté de participer aux rencontres d'introduction du projet.

Le directeur du projet avait amorcé des rencontres avec différentes commissions scolaires du territoire afin de leur expliquer le projet.

Quelques démarches (infructueuses) avaient été entreprises auprès d'une école pour assurer un milieu plus propice aux étudiants-maîtres.

Quelques professeurs du département s'étaient joints au groupe initial.

#### 4.3 Analyse de congruence

En ce qui a trait à la régie interne, aucun problème ne s'est posé.

### 5. Renommée du programme

#### 5.1 A l'interne

##### 5.1.1 Intention

Faire connaître le projet de façon telle que les gens

intéressés à y travailler aient l'information nécessaire.

#### 5.1.2 Observations

Tous les étudiants concernés reçoivent le feuillet informatif.

Des rencontres d'information ont lieu, certains s'engagent; d'autres décident de poursuivre leur formation au programme régulier.

Certains professeurs du département des sciences de l'éducation se joignent au noyau initial.

Un groupe de professeurs se penche sur le programme de maîtrise et élabore un protocole d'entente.

Le projet est très personnalisé pour certains individus.

La nature de la gestion du projet n'est pas claire pour les administrateurs en poste.

#### 5.1.3 Analyse de congruence

Le projet est connu et accrédité par la clientèle à laquelle il s'adresse ou qu'il concerne directement.

#### 5.1.4 Indicateurs

Pôle négatif

On parle du projet comme le projet d'Irène, le projet d'Angers, le projet CDES, le projet du département. Un administrateur dit: "Il n'est pas clair que le projet est voulu."



## 5.2 A l'externe

### 5.2.1 Intention

Les promoteurs du projet désiraient assurer le développement du projet à l'interne avant de penser à sa promotion externe.

### 5.2.2 Observations

Le projet est présenté pour source de financement et accepté.

Une confusion avec les personnes et entre les projets (EPEL - PEMEL) plane.

La renommée du projet tient plus aux personnes qu'aux réalisations effectives du projet.

Le projet a fait l'objet d'une analyse pour le groupe COPIE ainsi que de certaines démarches de l'UNESCO pour fins d'analyse.

Des groupes externes désirent observer le fonctionnement du projet; les promoteurs préfèrent reporter cette demande.

### 5.2.3 Analyse de congruence

On ne peut dire que la confusion qui exista a nuit au projet ou a eu des impacts négatifs sur son développement.

Cela exige néanmoins de chacun des membres beaucoup d'humilité afin que cela ne dégénère pas en conflits ouverts.

#### 5.2.4 Indicateurs

Pôle négatif

Lorsque des gens parlent du projet; ils ne cessent de dire EPEL.

Des principaux et des enseignants parlent de EPEL et pensent que le projet de d roule à St-Paul.

### 6. Modifications apportées au programme

#### 6.1 Intention

Un temps d'évaluation est prévu à la fin de chaque année pour effectuer les modifications qui s'imposent en regard des propositions faites par chacun des groupes concernés.

#### 6.2 Observations

En début d'année des modifications sont faites en fonction des évaluations de l'année précédente.

Au cours de la dernière année, les modifications faites sont des accomodements aux contraintes.

#### 6.3 Analyse de congruence

Il est tout à fait incongruent de faire de longues évaluations pour bien effectuer les corrections de trajectoire, planifier ces corrections et devoir mettre en oeuvre des actions qui leur sont contraires.

#### 6.4 Indicateurs

##### Pôle négatif

Le projet est offert à tous les étudiants; les inscriptions sont prises; il faut réduire le personnel composant l'enca-drement humain.

Un large éventail d'activités est proposé mais les ressour-ces humaines ne sont pas suffisantes pour les animer.

### 7. Taux de rétention du programme

#### 7.1 Intention

Que des étudiants puissent décider de façon positive de s'en-gager ou de ne pas s'engager dans le projet.

#### 7.2 Observations

Deux personnes abandonnent en cours d'année à cause d'une absence de tuteur.

Deux enseignants ne peuvent faire partie du projet faute d'étudiants disponibles.

Un étudiant-maître est plus ou moins contraint d'abandonner le programme à cause de résultats désastreux et de fortes recommandations du comité d'évaluation.

Un étudiant-maître décide de retourner au programme régu-lier à cause de sérieuses difficultés au plan des mathémati-ques et de la langue écrite.

### 7.3 Analyse de congruence

Il est incongruent qu'un abandon ait lieu à cause d'une infrastructure inadéquate ou d'un manque de personnel.

Le programme devrait aussi pouvoir refuser certains candidats.

## 8. Accès des étudiants aux débouchés

### 8.1 Intention

Permettre à l'employeur de faire un choix plus éclairé de candidats dont la formation est basée sur une option pédagogique nettement définie.

### 8.2 Observations

- Les finissants sont embauchés par des commissions scolaires.
- Une lettre du directeur du programme est jointe à chaque dossier, lettre expliquant le projet et témoignant des lignes de force et compétences du candidat. Ces lettres semblent beaucoup satisfaire les finissants.
- Rien ne permet de dire, cette année-là, que le fait d'avoir ce type de formation ait joué en faveur du candidat pour l'obtention d'un poste.
- L'accès à la maîtrise ne pose aucune difficulté pour les candidats qui en font la demande.
- Aucun des finissants ne fait la demande de stagiaire pour l'année suivante. (Il est vrai que la plupart d'entre eux se trouvèrent un poste à l'extérieur de la région.)

### 8.3 Analyse de congruence

On ne peut dire qu'il y a inadéquation à ce niveau.

Cette année-là les finissants durent faire face à la concurrence qui était forte sur le marché du travail.

### 8.4 Indicateurs

#### Pôle négatif

Les étudiants se placent à un endroit parce qu'ils sont connus du principal ou encore d'un cadre.

#### Pôle positif

Une école à aires ouvertes ouvre ses portes et les dirigeants entrent en contact avec le directeur du programme pour demander des candidats.

## 9. Analyse de continuité entre les résultats

### 9.1 Au niveau des intentions (Tableau VII)

Le bloc de données concernant les résultats bien qu'il est constitué de données relativement statiques, comporte au niveau des intentions beaucoup moins de structuration. Nous pouvons cependant énoncer quelques lignes directrices. Il s'avère essentiel que les opérations administratives concernant l'attribution des notes soient en relation directe et étroite avec les compétences manifestées par l'étudiant (R-1). Les modifications apportées au programme voulaient tenir compte de la satisfaction des étudiants et des apprentissages effectués (R-2).

9.2 Au niveau de la relation entre les intentions  
et les observations (Tableau VIII)

Nous notons donc d'une part un ensemble relativement cohérent quoique peu articulé au plan des résultats. D'autre part, une situation différente et comportant elle aussi des discordances et des concordances se présente lorsque nous mettons en relation les intentions poursuivies et la réalité observée. Il est juste de souligner que les notes attribuées sont en relative concordance avec les compétences manifestées; néanmoins, elles portent à faux sur le bulletin. En effet, la clarté relative de cette attribution de notes est en partie éliminée par la façon dont les cotes sont reportées sur le relevé de notes officiel, c'est-à-dire vis-à-vis le numéro du cours auquel l'étudiant s'était inscrit (R-3). De plus, ces notes sont en général plus basses que celles ordinairement attribuées pour ces mêmes cours: ceci provoque donc chez les étudiants certaines insatisfactions (R-4). Par contre, plusieurs finissants énoncent leur satisfaction en terme de compétence acquise au niveau de la qualité de l'acte professionnel et créent au projet une renommée d'excellence ou auprès des personnes ou de la CS ou de l'U.Q. qui ont été mêlés de près ou de loin au projet (R-5). A l'extérieur de ce groupe de personnes cependant, la renommée du projet est confuse ou inexistante; en outre, la facilité qu'ont les étudiants d'accéder au marché du travail est le même que celle des finissants du programme régulier (R-6). Des modifica-

tions au programme furent décidées mais elles ne purent être mises en application; trop souvent même les modifications qui furent effectuées par les promoteurs du projet allaient à l'encontre de toutes les analyses qui avaient été faites.

TABLEAU VII

LES INTENTIONS AU NIVEAU DES RESULTATS

R E S U L T A T S	
1	<p><u>NOTES ATTRIBUEES</u></p> <p>Ne pas mettre d'échec et effectuer l'opération avec minutie et sérieux</p> <p><u>COMPETENCES ACQUISES</u></p> <p>Le programme définit deux ordres de compétences à acquérir: 1) détermine les tâches et responsabilités que l'étudiant doit assumer; 2) fixe des objectifs généraux qui doivent être poursuivis.</p> <p><u>SATISFACTION DES ETUDIANTS</u></p> <p>Pas d'intention clairement identifiées.</p> <p><u>SATISFACTION DES ADMINISTRATEURS</u></p> <p>Offrir une option, un renouvellement, une réponse aux multiples problèmes de la formation des maîtres.</p> <p><u>RENOMMEE DU PROGRAMME</u></p> <p>A l'interne: que les clientèles concernées reçoivent l'information adéquate sur le projet.</p> <p>A l'externe: assurer l'insertion à l'interne avant de songer à l'externe.</p> <p><u>MODIFICATIONS</u></p> <p>Un temps d'évaluation est prévu à la fin de chaque année pour effectuer les modifications qui s'imposent.</p> <p><u>TAUX DE RETENTION DU PROGRAMME</u></p> <p>Que l'étudiant puisse décider de façon positive de son engagement dans le projet.</p> <p><u>ACCES DES ETUDIANTS AUX DEBOUCHES</u></p> <p>Permettre à l'employeur de faire un choix plus éclairé de candidats dont la formation est basée sur une option pédagogique nettement définie.</p>
	2



TABLEAU VIII

LA RELATION ENTRE  
LES INTENTIONS ET LES OBSERVATIONS  
AU NIVEAU DES RESULTATS

R E S U L T A T S	
4	NOTES <u>ATTRIBUEES</u>
3	COMPETENCES <u>ACQUISES</u>
	SATISFAC- <u>TION DES</u> <u>ETUDIANTS</u>
	SATISFAC- <u>TION DES</u> <u>ADMINIS-</u> <u>TRATEURS</u>
	RENOMMEE <u>DU</u> <u>PROGRAMME</u>
	MODIFICA- <u>TIONS</u>
	TAUX DE <u>RETENTION</u> <u>DU</u> <u>PROGRAMME</u>
	ACCES <u>DES</u> <u>ETUDIANTS</u> <u>AUX</u> <u>DEBOUCHES</u>
	Les notes témoignent des com- pétences acquises. L'échec aurait pu être admis. Appo- sées au bulletin, les cotes perdent tout leur sens.
	Les synthèses et les journaux de bord font état d'acquisi- tion de compétences, acquisi- tions corroborées par les rapports des comités d'éva- luation.
	Haut taux de satisfaction. Jugent ce projet essentiel.
	Haut taux de satisfaction. Le projet est considéré par tous comme une entreprise digne et louable.
	A l'interne: le projet est reconnu et accrédité par la clientèle à laquelle il s'a- dresse directement.
	A l'externe: il n'y a pas de confusion.
	Les corrections de trajectoi- re effectuées ne tiennent nullement compte des évalua- tions intervenues.
	L'engagement dans le programme est bien souvent fonction des ressources disponibles.
	On ne peut dire qu'il y a inadéquation. Néanmoins, il est rare qu'un employeur fas- se la demande expresse.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE DE CONTINUITE ENTRE LES BLOCS DE DONNEES

Au terme de l'analyse évaluative des antécédents, des transactions et des résultats, la méthodologie que nous avons privilégiée requiert d'effectuer avec l'ensemble des données une analyse de continuité. Cette analyse nous amène à considérer le réseau des interactions entre le bloc des antécédents et celui des transactions et entre le bloc des transactions et celui des résultats.

Ce réseau d'interactions que nous envisageons comporte deux axes logiques. D'une part, il s'agit d'apprécier le lien de dépendance existant entre le bloc des antécédents et le bloc des transactions. Dans cette perspective, les antécédents seront considérés comme des événements à la source du processus et qui ont produit un certain effet observable au niveau des transactions. D'autre part, il s'agit d'examiner les implications que ce premier réseau de relations entretient avec le bloc des résultats. Dans cette perspective, le bloc des résultats peut être considéré comme les conséquences de l'interaction entre les antécédents et les transactions.

Afin d'ordonner la présentation des analyses, nous avons délimité trois plans d'analyse. Au premier plan se rattache l'ensemble des groupes d'éléments ayant trait à l'administration et à la gestion du programme. Le deuxième plan regroupe les éléments constitutifs du régime pédagogique du programme. Quant au troisième plan, il concerne les données proprement éducatives relevant du processus d'apprentissage de l'étudiant engagé dans le programme (11).

Néanmoins, malgré ce désir que nous avons de délimiter avec netteté des plans d'analyse et des axes logiques balisant notre démarche, il est bien évident que ce programme est un système intégré et en interaction avec d'autres systèmes et que ces relations que nous cherchons à isoler pour mieux comprendre interagissent l'une sur l'autre. Envisagées dans cette perspective systémique, les données ne sont pas réductibles à un seul plan de classification non plus qu'elles ne sont compréhensibles par la saisie d'un seul lien de dépendance ou d'implication. Considérant cette dynamique particulière nous chercherons donc à mener l'analyse de façon méthodique et ordonnée sans néanmoins la réduire à priori ni aux deux axes, interaction entre les antécédents et les transactions et interaction entre (antécédents -- transactions) et résultats, ou aux trois plans (administration, régime pédagogique et activité éducative) utilisés et faisant intervenir lorsqu'il sera nécessaire des données internes au programme, mais extérieures à la relation observée.

Nous avons cru utile de présenter l'ensemble des données d'analyse en deux tableaux. Le Tableau<sup>IX</sup> contient en regard de chaque élément du processus les intentions poursuivies. Le Tableau X reprend les mêmes éléments en mettant en regard l'analyse de congruence effectuée. Ces tableaux,<sup>(12)</sup> nous pensons, faciliteront la lecture des

---

(11) Conseil supérieur de l'éducation: L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970, Québec, Editeur officiel, 1971, pp. 16 à 25.

(12) Tableau IX, page 201 --- Tableau X, page 202

analyses qui suivent en présentant une vision globale du programme.

La structure administrative recoupe un ensemble de fonctions qui ont trait à la direction, à l'administration, à la gestion du programme. Notre analyse a considéré un groupe de données de cette nature: rattachement administratif, objectifs généraux, aménagement des ressources, gestion, évaluation, orientation et politiques.

Nous avons pu constater que le rattachement administratif du programme s'avère complexe et que chacun des organismes concernés considère l'entreprise sous l'angle exclusif de sa propre juridiction. Nous pouvons discerner là la source de différents problèmes. Des personnes se joignent au projet pour des raisons parfois implicites, souvent divergentes. La qualité des interactions en est grandement affectée, les interactions entre les promoteurs et le personnel administratif se polarisent autour des personnes occupant une charge administrative et travaillant au programme expérimental. Ceci a bien souvent comme implication des décisions administratives contradictoires et une satisfaction énoncée "en théorie" seulement. (Tableau X et X', R-1)

Considérant ces faits, l'origine de la non-reconnaissance de la structure de gestion propre au programme apparaît avec plus de netteté. Pourtant, cette structure de gestion émerge de la dynamique du programme et facilite les interactions au sein du processus. Les gestionnaires effectuent adéquatement un ensemble d'activités de planification et mettent en place des structures permettant au programme de se développer. L'aménagement des ressources humaines et

matérielles est réalisé en regard des objectifs énoncés et de la formule pédagogique du programme. Les gestionnaires mettent au point des mécanismes d'évaluation du fonctionnement et du rendement du programme. Des moyens de consultation et de communication nécessaires pour l'exécution des tâches administratives sont en place. Ces intentions sont explicites et plusieurs personnes se joignent aux divers comités dans ce but. Les observations nous ont permis de constater que très tôt la fonction de gestion se voit détournée de son objectif initial. Ceci a pour effet de provoquer une démobilisation de certains membres. L'exercice de planification, même s'il a été fait adéquatement est vidé de son sens et devient dès lors un long ajustement à des contraintes externes (T-IX et T-X, R-2).

Les objectifs généraux sont en accord avec les orientations et les politiques de l'université. De ces objectifs découlent des activités appréciatives congruentes. Les jugements sont portés avec clairvoyance et des modifications de trajectoire réalistes en découlent. Il nous apparaît néanmoins que certaines données décisives ne sont pas communiquées aux promoteurs lors des prises de décision et il s'avère que ce sont pourtant ces données qui sont déterminantes pour l'organisation entière du processus; ceci éclairerait en partie le peu d'engagement factuel de l'institution envers le programme malgré tous les accords de principes qui furent formulés (T-IX et T-X, R-3).

Nous pouvons donc constater que ce premier plan comporte un ensemble de relations cohérentes au niveau des intentions mais subis-

cette pratique et à l'acquisition des connaissances nécessaires à cette profession. Lors de l'élaboration des activités, certains éléments sont déterminés, l'élaboration du Guide de l'étudiant et la structuration des activités en cours de processus sont réalisées. L'encadrement par le temps et par les personnes correspond aussi à la structure du programme. Néanmoins ce réseau d'interactions rencontre quelques obstacles. Les ressources humaines nécessaires au bon fonctionnement sont peu disponibles ou en voie de formation ou inaccessibles. Les activités pédagogiques et l'encadrement des étudiants s'en ressentent. Les promoteurs éprouvent de réelles difficultés à structurer le contenu en cours de processus; des réajustements sont faits et relèvent davantage d'un ajustement à des contraintes qu'à des intentions de développement pédagogique. (T-IX et T-X, R-4)

Le programme intègre la formation au perfectionnement dans une perspective d'éducation permanente; un cheminement-type de l'étudiant est prévu et les conditions d'admission au programme permettent à toute personne intéressée de s'y inscrire. Par contre, les évaluations laissent entrevoir que le profil de certains candidats ne correspond pas aux exigences énoncées et ce, en dépit d'une aide de qualité. Malheureusement, cette constatation n'a pas entraîné de changement au niveau des conditions d'admission, ni du cheminement-type de l'étudiant. Et lorsque pour s'adapter à certaines contraintes les conditions d'admission se relâchent et que le cheminement-type de l'étudiant n'est plus respecté, la qualité de l'encadrement s'en ressent: le jumelage est inadéquat, l'aide fournie par le tuteur est inefficace. (T-IX et T-X, R-5)

sant plusieurs perturbations dont la source se situe au niveau des antécédents. Ces éléments semblent se rattacher à un point commun: l'insertion du programme considéré comme un système à un autre système plus général qui est celui de l'université. Lorsque cette insertion est envisagée au plan des politiques et des orientations générales, les deux systèmes fonctionnent harmonieusement. L'aspect intégration d'une structure nouvelle dans sa fonction administrative fait problème et est l'une des causes majeures des perturbations que nous avons pu constater.

L'ensemble de ces analyses nous permet d'entrevoir ce que peut signifier l'assouplissement de la structure institutionnelle en fonction d'un cheminement intégrant la théorie à la pratique professionnelle. Cet assouplissement exige en outre flexibilité, reconnaissance des caractéristiques originales, adaptation dynamique au développement.

Le deuxième plan que nous analyserons se situe au niveau du régime pédagogique. Son objet propre est l'organisation et l'aménagement des études en vue de réaliser les objectifs poursuivis dans le programme.

Ce deuxième plan recoupe un ensemble d'éléments de nature proprement pédagogique: la formule pédagogique, la structuration du contenu des activités, les mesures de contrôle et d'évaluation, les conditions d'admission, le cheminement-type de l'étudiant, la structure du programme.

La structure du programme demande qu'une proportion égale de temps soit consacrée à la pratique de l'enseignement, à l'analyse de

L'analyse de l'élément "insertion du programme" permet de constater que l'intention du programme d'être une option offerte au sein d'un programme régulier de premier cycle ne s'est pas concrétisée. Ceci a une influence sur les interactions des étudiants entre eux. Les relations entre les étudiants participant au projet et ceux poursuivant leur formation dans le programme régulier sont tendues. De l'avis de plusieurs, on peut voir l'apparition de clans où la compétition est de rigueur. Cependant, au deuxième cycle, des ententes sont signées et les professeurs acceptent de modifier la formule pédagogique des cours et l'étudiant peut effectuer un travail en accord avec la formation qu'il poursuit dans le projet PEMEL (T-X ,R-6).

Les éléments rattachés au régime pédagogique doivent s'orchestrer pour faire émerger et soutenir les démarches d'apprentissage de l'étudiant. On peut constater que ces éléments sont imbriqués et que c'est leur action concertée et leur fonctionnement harmonieux qui permettent d'atteindre les résultats escomptés. Le plan du régime pédagogique est interdépendant du plan des structures administratives: une modification à la structure de gestion entraîne des modifications d'encadrement des étudiants et perturbe le réseau des interactions entre les personnes.

Structurer un programme visant à intégrer la théorie à la pratique professionnelle en respectant le processus d'apprentissage de l'étudiant s'avère une entreprise complexe en elle-même. Ici encore, nous croyons qu'il est important de souligner que c'est l'ensemble des éléments et leur réseau de relation qui doit être envisagé de façon différente et non la simple modification d'une caractéristique.



Le troisième plan de cette analyse est celui de l'activité éducative. Ce plan est distinct des deux autres et les réalités évoquées sont d'un niveau moins manifeste et moins tangible que le domaine des structures.

Le programme que nous analysons s'inspire d'une conception organique de l'activité éducative. Les objectifs généraux qui sont énoncés tendent à préciser les orientations d'une formation de maîtres ayant ces postulats. Le plan de l'activité éducative prend sa source au niveau de l'interaction (antécédent --> transactions) et c'est au niveau des résultats que nous pouvons en observer son aboutissement et ses réalisations.

C'est pourquoi il nous a semblé intéressant d'aborder l'analyse de continuité entre les transactions et les résultats en regard du plan de l'activité éducative. Ce plan jette une lumière nouvelle sur certains éléments des transactions. Plusieurs des éléments du bloc des transactions et des résultats sont des indices nous permettant de déduire la présence d'activités d'apprentissage significantes.

Il est important que la structuration du contenu des activités en cours de processus puisse s'adapter au cheminement d'apprentissage de l'étudiant. Toute incohérence à ce niveau, quelle qu'en soit la source, a des implications au niveau des compétences acquises; d'une part, les apprentissages effectués par plusieurs étudiants témoignent d'un haut niveau d'excellence; la grande majorité se disent satisfaits de la formation intégrale qu'ils ont reçue et prêts à entrer sur le marché du travail. Le milieu scolaire qui les a vus

oeuvrer se dit capable de témoigner adéquatement de leur compétence professionnelle. Les comités d'évaluation peuvent justifier le jugement porté sur les candidats avec précision et rigueur.

D'autre part nous pouvons constater que certains étudiants obtiennent des résultats médiocres malgré un support pédagogique et technologique ou suffisant ou insuffisant. En effet, nous avons souligné, lors des analyses précédentes, que les carences au niveau de la structuration des activités en cours a sa source à la fois dans des éléments: d'histoire, de rattachement administratif ou de structure de gestion ou de programme et que cette structuration est en rapport étroit avec les ressources humaines disponibles et la qualité de leurs interventions. Voici quelques exemples pour illustrer cet énoncé.

Dans certains cas où l'encadrement humain fit défaut et qu'aucun correctif ne fut apporté, les activités pédagogiques ne permirent pas à cet étudiant d'acquérir certaines compétences jugées essentielles dans le projet.

Malgré un encadrement humain et technologique suffisant, un étudiant ne parvient pas à élaborer un projet personnel et à percevoir et valoriser les objectifs d'apprentissage qui lui sont proposés. Cela transparait à l'évaluation et a des répercussions sur les compétences acquises (absence d'indicateur manifestant l'atteinte des objectifs) et les notes (témoignant d'un objectif partiellement ou non atteint). (T-1X et T-X , R-7)

Nous pouvons donc constater que c'est tout le réseau des anté-

cédents qui est impliqué à ce niveau: un étudiant est parfois mal sélectionné, le cheminement qui lui est proposé n'est pas congruent à son rythme d'apprentissage, le programme ne parvient pas à lui fournir un encadrement humain adéquat, etc. Il s'avère donc capital qu'en plus d'établir des structures permettant un réajustement constant que ces structures puissent vraiment s'adapter à la dynamique propre à chaque étudiant.

Une deuxième constatation ressort de cette analyse. Lorsque des activités appréciaives d'un nouveau genre sont mises en place, elles ont un impact sur le sens à attribuer aux notes et aux relevés officiels émanant de l'institution. En effet, deux questions se posent. Tout d'abord, comment peut-on apprécier à sa juste mesure le cheminement d'un étudiant au sein d'un programme. Ensuite, jusqu'à quel point doit-on pondérer l'influence de certains éléments externes au processus d'apprentissage, mais ayant sur lui une influence directe. Ici encore nous nous apercevons de l'interdépendance des éléments. Voici quelques exemples pour illustrer cet énoncé.

Un comité d'évaluation s'entend pour affirmer qu'un étudiant n'a pas atteint les objectifs fixés par le programme. Or l'étudiant n'a pas joui d'un encadrement humain adéquat. Comment peut-on sanctionner cet état.

Un étudiant parvient sans grand éclat à témoigner devant le comité d'évaluation de compétences acquises. Sa pratique effective tend néanmoins à prouver qu'il maîtrise ces compétences. La réciprocité est aussi vraie: un étudiant écrit et parle avec aisance de sa pratique mais les observations de son tuteur témoignent de réali-

sations en-deça de ces assertions.

Jusqu'à quel point un programme doit-il tenir compte de l'ensemble de ses objectifs lors d'une évaluation alors que l'encadrement n'a vraisemblablement pas permis de tous les considérer.

Le problème de l'évaluation, surtout en ce qui a trait à la diplomation constitue l'un des défis à relever et peut être la pierre angulaire lorsqu'il est question d'intégrer la formation théorique à la pratique professionnelle.

Cette étude a privilégié une façon de déterminer les données sur lesquelles elle portera: rappelons que nous nous sommes restreinte à des événements de l'année 1977-1978. Cette sélection limite les analyses que nous avons pu effectuer en ce qui a trait aux résultats conséquents au projet. Plusieurs questions dignes d'examen demeurent en suspens. Par exemple, les compétences acquises par les étudiants ont-elles pu s'articuler lorsque l'étudiant s'est retrouvé en milieu de travail professionnel? L'étudiant a-t-il pu opérationnaliser les connaissances acquises et les savoir-faire pédagogiques et didactiques qu'il avait développés?

Apporter un éclairage à ces questions serait, d'une part, nécessaire aux promoteurs d'un projet de ce type; d'autre part, cela nécessiterait une collecte de données différentes et dépassant les cadres de cette étude. Cet aspect de la question a d'ailleurs été souligné lorsque nous avons déterminé les limites et les conditions particulières de la recherche.

TABLEAU IX

I N T E N T I O N					
A N T E C E D E N T S		T R A N S A C T I O N S		R E S U L T A T S	
IDENTIFICATION DU PROJET	Rattachement administratif: doit être réaliste, fonctionnel et permettre de développer l'ensemble des fonctions.	STRUCTURATION DU CONTENU DES ACTIVITES	Processus d'élaboration du syllabus: rédiger un GUIDE pour E-M et M-A expliquant la nature et le fonctionnement du projet.	NOTES ATTRIBUEES	Ne pas mettre d'échec et effectuer l'opération avec minutie et sérieux
	Durée: développement sur 5 ans pour assurer une infrastructure adéquate. Les E-M s'engagent pour 1 an, les M-A de semestre en semestre.		Structuration en cours de processus: un comité de tuteurs effectue des mises au point continues pour maintenir le projet en interaction constante avec le vécu.	COMPETENCES ACQUISES	Le programme définit deux ordres de compétences à acquérir: 1) détermine les tâches et responsabilités que l'étudiant doit assumer; 2) fixe des objectifs généraux qui doivent être poursuivis.
	Type de programme: programme qui allie formation et perfectionnement en intégrant formation théorique et pratique.		Jumelage: E-M et M-A échangent selon leur compétence réciproque dans l'exercice de leur pratique commune.	SATISFACTION DES ETUDIANTS	Pas d'intention clairement identifiées.
	Elaboration et approbation: assurer la qualité de l'ENE. Intégrer plus de professeurs. Reconnaissance ferme du dépt.		Tuteur: assure la qualité de la formation et du perfectionnement. Facilite à l'étudiant l'accès à une équipe multidisciplinaire.	SATISFACTION DES ADMINISTRATEURS	Offrir une option, un renouvellement, une réponse aux multiples problèmes de la formation des maîtres.
HISTORIQUE	Ressources humaines: celles de diverses sources devraient être intéressées par ce type de travail et garantir la qualité du processus.	FORMULES PEDAGOGIQUES UTILISEES	Organisation du temps: horaire cadre assurant une proportion égale entre l'exercice de la pratique, son analyse et l'acquisition de connaissances théoriques.	RENOMMEE DU PROGRAMME	A l'interne: que les clientèles concernées reçoivent l'information adéquate sur le projet.
	Ressources financières: s'assurer de ressources minimales pour fins de gestion courante.		Activités pédagogiques: offrir une variété de situations planifiées d'apprentissages permettant à l'étudiant d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés.	MODIFICATIONS	Un temps d'évaluation est prévu à la fin de chaque année pour effectuer les modifications qui s'imposent.
STRUCTURE DE GESTION	Evaluations intervenues: la planification repose sur l'évaluation de l'année précédente faite par l'ensemble des personnels. Les promoteurs s'attendent à une évaluation externe et à des décisions administratives fondées sur les deux sources de données.	INTER-ACTIONS	Entre les participants: assurer la dynamique du projet, le moteur de son développement.	TAUX DE RETENTION DU PROGRAMME	Que l'étudiant puisse décider de façon positive de son engagement dans le projet.
INSERTION DE PEHEL DANS LE SYSTEME DE PROGRAMME DE FORMATION DES MAITRES	Structure de gestion: gestion directe du projet assumée par un directeur assisté de deux comités permanents au champ d'action clairement identifié.		Avec le milieu: principe d'échange de services.	ACCES DES ETUDIANTS AUX DEBOUCHES	Permettre à l'employeur de faire un choix plus éclairé de candidats dont la formation est basée sur une option pédagogique nettement définie.
PROGRAMME-ANNUAIRE	Insertion par rapport au programme régulier: offrir une option tant au 1er qu'au 2e cycle.	ACTIVITES APPRECIATIVES	Evaluation interne: développer chez l'étudiant le sens des responsabilités, sa capacité de faire des choix dans la poursuite de son projet d'étude, son degré de connaissance et d'acceptation de ses limites.		
	Insertion par rapport aux autres programmes: établir un lien dans le cadre de la formation de principaux conseillers pédagogiques et enseignants possédant déjà un diplôme de 1er cycle.		Evaluation externe: opération administrative de contrôle pour apprécier la qualité des apprentissages de l'étudiant.		
	Insertion par rapport aux orientations et politiques: donner suite aux objectifs proposés pour le secteur dans le plan triennal de développement de l'institution.				
	Objectifs généraux: développer, expérimenter et évaluer au sein de l'université une formule de formation et de perfectionnement des maîtres intégrée à la pratique. Former des agents d'éducation dont l'expertise porte sur l'AE exercé dans l'environnement scolaire.				
	Conditions d'admission: E-M: inscrit au bacc. en enseignement élémentaire et avoir complété sa 1ère année; M-A: inscrit au bacc. en enseignement élémentaire, recevoir un étudiant et analyser sa pratique.				
	Structure du programme: proportion égale de temps consacré à l'exercice de la pratique, à son analyse et à l'acquisition de connaissances théoriques. Offrir des activités pédagogiques réglementaires ou optionnelles.				
	Cheminement type de l'étudiant: peut poursuivre sa formation pendant 2 ans et devenir M-A ou un tuteur. Un M-A expérimenté peut devenir tuteur.				

TABLEAU X

## CONGRUENCE

ANTECEDENTS		TRANSACTIONS		RESULTATS	
IDENTIFICATION DU PROJET 4	Rattachement administratif: chaque unité considère le projet sous l'angle exclusif de sa propre juridiction.	STRUCTURATION DU CONTENU DES ACTIVITES 7	Processus d'élaboration du syllabus: le travail reste en plan.	NOTES ATTRIBUEES	Les notes témoignent des compétences acquises. L'échec aurait pu être admis. Apposées au bulletin, les cotes perdent tout leur sens.
	Durée: les intentions de durée du projet et d'engagement des clientèles sont peu congruentes avec la disponibilité des ressources humaines qui permettent d'assurer la continuité.		Structuration en cours du processus: le comité de tuteurs s'avère une formule valable.		
	Type de programme: l'administration effectue des mesures d'exception individuelles.		Jumelage: lorsqu'il y a adéquation de pensée, l'action amène un renouveau; lorsqu'il y a opposition: actions isolées, climat de compétition.		
	Elaboration et approbation: des décisions administratives ne prennent pas en considération les intentions annoncées à l'interne et contre-carrent certaines des réalisations projetées.		Tuteur: la pénurie de ressources humaines et le peu de disponibilités des ressources en place a nuï au bon fonctionnement. Equipe de tuteurs: au plan informel des tentatives s'avèrent fructueuses; rien n'a été formalisé.		
HISTORIQUE	Ressources humaines: pour certains personnels, cela est une surcharge de travail; pour d'autres, ces tâches ne relèvent pas de leur compétence.	FORMULES PEDAGOGIQUES UTILISEES 2	Organisation du temps: la formule pédagogique privilégiée s'avère adéquate.	SATISFAC- TION DES ETUDIANTS	Haut taux de satisfaction. Jugent ce projet essentiel.
	Ressources financières: beaucoup d'énergies sont dépensées à rédiger des demandes en fonction d'une source de financement qui n'a pas été constituée pour ce type d'activité, et dont l'attribution de fonds est difficilement utilisable pour améliorer ce type de programme.		Activités pédagogiques: on ne peut noter de réelles incongruences quant à la pertinence des intentions. Situations de transition; stade d'expérimentation.		
	Evaluations intervenues: lors des décisions, les instances administratives externes ne considèrent aucunement les données recueillies à l'interne.		Entre les participants: situation est celle d'un groupe en formation et les phénomènes qui s'y produisent n'ont rien d'anormal, ni d'incongruent.		
	Structure de gestion: des événements internes à la structure de l'université prennent préséance sur les questions de recherche et de développement. La structure de gestion n'est pas reconnue par l'administration.		Avec le milieu: ce principe s'inscrit graduellement dans la réalité.		
STRUCTURE DE GESTION	Insertion par rapport au programme régulier: l'insertion tient aux personnes qui oeuvrent à la fois au programme régulier et au projet expérimental.	INTER-ACTIONS 6	Evaluation interne: il n'y a pas d'inadéquation. Processus normal d'apprentissage.	MODIFICA- TIONS	Les corrections de trajectoire effectuées ne tiennent nullement compte des évaluations intervenues.
	Insertion par rapport aux autres programmes: les problèmes de prérequis n'ont pas été abordés de front. Solution ad hoc.		Evaluation externe: le comité doit tenir compte dans sa décision d'un ensemble de facteurs extérieurs à la situation, facteurs ayant bien souvent leur racine dans les éléments antécédents.		
	Insertion par rapport aux orientations et politiques: malgré une adéquation du projet aux politiques générales de l'institution, il existe, à ce niveau d'orientation et de développement des éléments plus contraignants et importants que les orientations adoptées officiellement.				
	Objectifs généraux: ceux identifiés sont opérationnalisables. L'aspect institutionnel de l'opération laisse toutefois à désirer.				
INSERTION DE FENEL DANS LE SYSTEME DE PROGRAMME DE FORMATION DES MAITRES	Conditions d'admission: difficile de porter un jugement en fonction de ce seul élément. N'avoir d'intérêt que pour le diplôme est un sérieux handicap pour un candidat.	ACTIVITES APPRECIATIVES 5		ACCES DES ETUDIANTS AUX DEBOUCHES	On ne peut dire qu'il y a inadéquation. Néanmoins, il est rare qu'un employeur fasse la demande expresse.
	Structure du programme: convient davantage aux étudiants qu'aux enseignants.				
	Cheminement type de l'étudiant: le peu de temps qu'a duré le projet n'a pas permis de concrétiser l'intention.				
PROGRAMME-ANNUAIRE					

## SOMMAIRE ET CONCLUSION

Au terme de cette étude, il nous est apparu intéressant d'élargir la vision que nous avons conservée tout au long de notre travail et de reprendre nos intentions premières dans une perspective toute différente.

Les analyses que nous avons effectuées nous permettent de constater certaines particularités de ce réseau de relations que constitue un programme, considéré comme un système organisé.

Tout d'abord, il s'agit de comprendre comment fonctionne le système; notre étude nous a amené à le découper dans ses relations. Il est apparu évident que les éléments qui le constituent n'ont aucune signification si nous les considérons isolément. Chaque élément prend un sens, dans un premier temps, lorsque nous mettons en relation pour un même élément, les données relatives aux intentions poursuivies et celles relatives aux réalités observées. Le premier réseau de relations, nous pourrions le qualifier de corrélatif puisque les rapports qui s'établissent entre les deux facettes du phénomène varient en fonction l'une de l'autre. Cette variation, ou suite de changements est importante à souligner et détermine l'une des principales caractéristiques de la trajectoire d'un changement.

Dans un deuxième temps, nous avons pu constater que tous les éléments d'un bloc de données sont en interaction et qu'ici encore nous pouvons parler d'un deuxième réseau de relations. De plus, l'analyse de chacun des trois blocs de données (antécédents, transactions, résultats) nous a révélé leur interdépendance. Un changement

ou une modification apportés à l'un ou l'autre des éléments transforme tout le réseau de relation. Nous ne pouvons plus dès lors envisager le changement ou l'innovation pédagogique d'une façon ponctuelle, par addition ou par soustraction, en ne pensant le changement qu'en fonction d'une seule caractéristique: tout changement concerne le système en regard de l'ensemble de ses fonctions et de ses services.

Après avoir analysé comment se comporte le système, notre étude nous a amené à essayer de comprendre comment on peut agir sur lui. L'analyse de continuité fait ressortir plusieurs combinaisons de moyens qui facilitent ou qui bloquent son développement. L'identification de ces points d'amplification nous permet de constater que ces moyens sont simples, multiples et interdépendants.

Tout au long de ce mémoire, nous avons considéré notre objet d'étude, c'est-à-dire la pratique de la formation et du perfectionnement des maîtres au sein d'une institution comme un système complexe formé non seulement d'éléments caractérisés mais encore davantage constitué par le mouvement interne et dynamique des relations que ces divers éléments entretiennent entre eux. Considéré dans cette perspective, ce système s'apparente à un organisme complexe, comme l'organisme humain par exemple. Et il est intéressant d'établir un parallèle entre ce projet d'innovation et cette nouvelle façon qu'ont certains généticiens<sup>(13)</sup> de concevoir les organismes complexes et tout particulièrement l'homme.

---

(13) Nous songeons ici tout particulièrement aux récents travaux d'Albert Jacquart concernant la génétique de l'évolution des populations.



L'organisme humain est un système complexe dont la croissance et le développement sont déterminés par trois composantes dont l'action concertée procure au système sa capacité de s'auto-fabriquer, c'est-à-dire de dépasser les contraintes et les perturbations qui l'assaillent pour les dominer et créer ainsi une nouvelle cohésion, un nouvel équilibre.

Ces trois composantes dont nous parlions sont la structure génétique, l'environnement et la mémoire collective. La structure génétique c'est l'ensemble des éléments ou des unités auxquels est lié le développement des caractères héréditaires d'un organisme. L'environnement est constitué par le milieu ambiant dans lequel cet organisme est plongé et avec lequel il entretient constamment des relations. La mémoire collective est un concept nouveau qui représente la somme des expériences des organismes considérés comme un ensemble.

Envisageons dès lors notre démarche dans cette perspective. Le modèle que nous avons privilégié détermine un ensemble d'éléments constitutifs d'un processus éducatif organisé. Ces éléments constituent la structure génétique du système.

L'étude que nous avons menée analyse les caractéristiques de ces éléments et les variations observables lorsque s'établissent des relations entre ce projet et le milieu où il s'inscrit.

Cependant pour qu'un organisme puisse croître, se développer et avoir la capacité de s'auto-fabriquer, il doit avoir accès à la mémoire collective. De la même façon, le système que nous avons analysé doit avoir accès à une mémoire collective s'il veut dépasser les

perturbations qui l'affectent, les dominer et établir une nouvelle cohérence. Autrement, le système est voué à la reproduction des structures existantes ou à la disparition.

Les constatations que nous avons faites nous avaient permis d'observer que très peu d'études rigoureuses avaient été entreprises sur l'implantation de projets ayant pour axe de développement l'intégration organique de la théorie à la pratique professionnelle dans un cadre institutionnel. Or, à notre avis, ce sont ces études qui devraient constituer la mémoire collective de ces projets novateurs. Sans cette mémoire collective, ces entreprises sont vouées à la disparition ou à la reproduction des structures existantes.

Notre étude aspire modestement à devenir l'une des données de cette mémoire collective. Il est capital que d'autres viennent s'y ajouter afin que nous parvenions, en éducation, à procurer aux systèmes nouveaux qui surgissent la capacité d'auto-fabrication. C'est à cette seule condition que ces systèmes pourront croître, se développer, dominer les perturbations, créer un nouvel équilibre et de nouvelles cohésions de l'agir humain.

## BIBLIOGRAPHIE

GAUTHIER, Fernand, G . JOMPHE et J. SEGUIN  
1980, Guide d'évaluation de programmes de formation universitaire,  
Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente,  
45 pages.

PATTON, M.Q.  
1980, Qualitative evaluation methods, SAGE Publications, Beverly  
Hills.

STAKE, Robert E.  
1967, The Countenance of educational evaluation, Teachers College  
record, 68, pp. 523-540.

## SOURCES

Tous les documents consultés dans cette recherche sont des documents de régie interne; plusieurs d'entre eux, tout particulièrement en ce qui a trait aux étudiants, sont des travaux personnels.

Nous avons effectué certains regroupements afin d'en faciliter la présentation.

### SOURCES ECRITES

#### Source 1: Etudiants

- a) Synthèse finale: Cette synthèse était présentée au terme de chaque semestre par chaque étudiant inscrit au programme  
Nombre de documents: 30
- b) Journal de bord: Chaque étudiant devait tenir à jour un journal où étaient notées l'ensemble de ses observations quotidiennes:

Nombre de documents: 6

- c) Dossier d'apprentissage: Il était suggéré à l'étudiant de noter, dans un dossier, les apprentissages qu'il réalisait en cours de semestre

Nombre de documents: 2

- d) Analyse de cas: Chaque étudiant devait effectuer des analyses de situations pédagogiques. Ces analyses étaient parfois retranscrites

Nombre de documents: 8

- e) Lettres: En début d'année, plusieurs étudiants écrivirent au directeur du projet, lui demandant de faire partie du projet

Nombre de documents: 5

- f) Autres documents: "Pourquoi nous tenons à PEMEL", les étudiants-maîtres et les maîtres-associés, U.Q.T.R., 29 septembre 1977, 32 pages.

#### Source 2: Comités de gestion

- a) Procès-verbaux et rapports d'évaluation

- "Procès-verbaux des réunions du comité des tuteurs", août 1977 à juin 1978, numérotation 001 à 015, quelques rapports subséquents sans numérotation.
- "Procès-verbaux des réunions du comité de coordination", août 1977 à juin 1978, numérotation E001 à E008 et S001, quelques rapports sont sans numérotation.
- "Projet PEMEL", bilan et prospective, 24 mai 1977, 27 pages.
- "Rapport d'évaluation du projet PEMEL", 21 juillet 1977, 14 pages.

- "Evaluation du projet PEMEL", 20 avril 1978, 9 pages.

b) Rapports sur l'évaluation et la notation

- "Projet PEMEL, Guide pour l'évaluation", session hiver 1978.
- "Rapport d'évaluation", Pour chaque étudiant évalué et noté, le comité rédigeait un court rapport où étaient notées les lignes de force du candidat ainsi que les points qu'il lui était suggéré d'intensifier.

Nombre de documents: 23

c) Autres

- FOLEY, Irène, "Proposition présentée à l'assemblée départementale en mai 1977", 4 pages.
- S.N., "Cours de maîtrise en éducation et tuteurs du projet PEMEL", 30 août 1977, 4 pages.
- DESMEULES, Bernard, "Questions de différents ordres concernant le projet PEMEL", s.d., 3 pages.

Source 3: Tuteurs

CARON, Normand, "Essai sur les valeurs d'un maître en pratique, et de l'intervention en cours de processus, dans le cadre du projet PEMEL", U.Q.T.R., décembre 1977, 16 pages.

Source 4: Rapports de recherche

- FOLEY, Roger, "Evaluation des apprentissages", U.Q.T.R., juin 1978, 26 pages.
- MIGNEAULT, Alice et N. GAUVIN, "Analyse des motivations exprimées par les personnes engagées dans le projet PEMEL", U.Q.T.R., 1978, 16 pages.

Source 5: Documents d'information

- "Projet PEMEL", feuillet explicatif, U.Q.T.R., septembre 1977.
- BARIBEAU, Colette, "Dossier PEMEL, Guide de l'étudiant", U.Q.T.R., octobre 1977, 154 pages.

Source 6: Correspondance

- Jean-Pierre Lavigne à Irène Foley, lettre, 9 mars 1977.
- Irène Foley aux étudiants, lettre, 14 juillet 1977.
- Fernand Gauthier à Paul-André Quintin, lettre, 31 août 1977.
- Paul-André Quintin à Fernand Gauthier, lettre, 2 sept. 1977.
- Fernand Gauthier à Paul-André Quintin, lettre, 12 sept. 1977.
- Comité des étudiants à Jean-Luc Gouveia et Jean-Marie Arçhambeault, lettre, 28 septembre 1977.
- Pierre DeCelles à Fernand Gauthier, lettre, 3 octobre 1977.
- Yvon Beaulieu à Irène Foley, lettre, 12 octobre 1977.
- Irène Foley à Pierre De Celles, lettre, 9 novembre 1977.
- Résolution de l'assemblée départementale des sciences de l'éducation acheminée au vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, novembre 1977.
- A.J. Cropley à Pierre Angers, lettre, 9 février 1977.
- Pierre Angers à A.J. Cropley, lettre, 21 février 1977.
- Pierre DeCelles à Jean-Luc Gouveia, lettre, 20 décembre 1977.
- Pierre DeCelles à Colette Baribeau, lettre, 21 décembre 1977.
- Colette Baribeau à André Drolet, lettre, 3 janvier 1978.
- André Drolet à Colette Baribeau, lettre, 13 janvier 1978.

SOURCES ORALESSource 7: Cassettes audio

- Synthèse orale: Nombre de documents: 4

Source 8: Notes prises à la suite de conversations

- CDES et Paul-André Quintin, juillet, août 1977.
- CDES et Pierre DeCelles, septembre 1977.
- Colette Baribeau et Pierre DeCelles, septembre 1977.
- Colette Baribeau et Jean-Marie Archambault, octobre 1977.
- Colette Baribeau et Jean-Pierre Lavigne, octobre 1977.